



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Körsång i skolan – en arena för utmaningar

En kvalitativ studie om hur gymnasieelever konstruerar skolämnet körsång

Alice Jurström  
Ämneslärarprogrammet med inriktning mot gymnasieskolan, musik



Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Kurs: LGMU2A  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: VT2018  
Handledare: Carina Borgström Källén  
Examinator: Bengt Olsson  
Kod: VT18-6100-007-LGMU2A

---

Nyckelord: Körsång, undervisning, gymnasieskola, fokusgruppsamtal, diskurspsykologi, socialkonstruktionism

## Abstrakt

Föreliggande studie undersöker och problematiserar hur gymnasieelever talar om och därmed konstruerar skolämnet körsång. Studien har genomförts med en kvalitativ metod i form av tre fokusgruppsamtal med gymnasieelever på estetiska programmet med inriktning musik. Som vetenskapsteoretisk ansats har studien en socialkonstruktionistisk utgångspunkt och intervjuerna har analyserats med inspiration av diskurspsykologi där begreppen konstruktion, variation, funktion och effekt har använts.

I resultatet presenteras sex diskurser utifrån deltagarnas konstruktioner om skolämnet körsång. Samtliga fokusgrupper talade om körsång som glädje, mod och gemenskap där körsång visar sig bidra till en förstärkning av det egna självförtroendet samt till gemenskap i kören och nya vänskretsar. Fokusgrupperna talade även om körsång som skillnader i motivation och kunskapsnivå, vilket anses kan leda till konflikter i kören och bristande motivation. Resultatet visar vidare att körsång som ineffektiv undervisning handlar om långsamt repetitionsarbete som leder till bristande fokus och deltagarna framställer stämrepetitioner som ett effektivare alternativ. Resultatet visar även deltagarnas konstruktioner om könsskodade stämmor där de talar om att felaktiga termer används, vilket kan exkludera elever. Vidare framkommer deltagarnas konstruktioner om disciplin och olika ledarstilar samt hur de påverkar lärandemiljön och eleverna i kören. Lärande i körerna konstrueras främst utifrån explicita musikaliska kunskaper som till exempel att sjunga efter noter och på gehör. Dock visar resultatet även en antydning till att implicita kunskaper produceras av deltagarna som till exempel övningsteknik och disciplin. Resultatet visar även att det finns variationer vad gäller de framställda diskurserna där vissa deltagare upprätthåller diskurserna medan andra utmanar dem.

# Förord

Detta arbete har varit väldigt krävande både fysiskt och psykiskt men samtidigt roligt, intressant och givande. Även fast arbetet skrivs självständigt har jag fått stor hjälp från många runt omkring i min närhet och vill därför rikta ett stort tack till er. Jag vill främst tacka min handledare Carina Borgström Källén för givande samtal och handledning som fått mig att tro på mig själv och min studie. Jag vill även tacka för det väl strukturerade tidsschemat som var en stor tillgång och fick mig att hålla deadlines och fortskrida med arbetet. Jag vill även rikta ett stort tack till Ragnhild Sandberg Jurström som hjälpt mig på hemmaplan med intressanta diskussioner om såväl teorier som olika analysmetoder.

Tack till alla elever som deltagit i studien och delat med sig av sina erfarenheter och tankar. Tack till min sambo Mattias Olsson som fått stå ut med en tankspridd och något disträ flickvän under de senaste veckorna. Sist men inte minst vill jag tacka mina medstudenter Maja Lindgren, Lotta Lindgren och Emma Wättring för gedigna studiestunder och för att de har lyssnat på mina resonemang och hjälpt mig komma framåt med arbetet.

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning.....</b>	<b>1</b>
1.1	Bakgrund .....	2
1.2	Syfte och frågeställningar .....	2
<b>2</b>	<b>Tidigare forskning .....</b>	<b>3</b>
2.1	Körsång utanför skolans verksamhet .....	3
2.2	Sångundervisning i grundskolan .....	4
2.3	Körtraditioner i grundskolan och på gymnasiet .....	5
2.4	Könsnormer inom körsång i grundskolan och på gymnasiet .....	6
2.5	Körsång i gymnasieskolan .....	7
2.6	Sammanfattning.....	9
<b>3</b>	<b>Teoretisk anknytning.....</b>	<b>10</b>
3.1	Socialkonstruktionism .....	10
3.1.1	Syn på kunskap.....	10
3.1.2	Språk som en social handling.....	11
3.1.3	Diskurser .....	12
<b>4</b>	<b>Metod.....</b>	<b>14</b>
4.1	Metodval.....	14
4.1.1	Val av forskningsmetod .....	14
4.1.2	Val av analysmetod .....	14
4.2	Urval.....	15
4.3	Genomförande och transkribering .....	16
4.4	Analysprocess .....	17
4.5	Studiens tillförlitlighet .....	18
4.6	Etiska överväganden .....	18
<b>5</b>	<b>Resultat .....</b>	<b>20</b>
5.1	Körsång som glädje, mod och gemenskap.....	20
5.1.1	Gruppen stärker individen.....	20
5.1.2	Social gemenskap.....	21
5.2	Körsång som arena för skillnader i motivation och kunskapsnivå.....	22
5.2.1	Skillnader i motivation .....	23

5.2.2	Skillnader i kunskapsnivå .....	25
5.3	Körsång som könskodat .....	26
5.4	Körsång som disciplinering .....	27
5.5	Körsång som ineffektiv undervisning.....	30
5.6	Körsång som lärande .....	32
5.7	Sammanfattning.....	34
<b>6</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>35</b>
6.1	Metoddiskussion .....	35
6.2	Resultatdiskussion.....	36
6.2.1	Körsång som skolämne.....	36
6.2.2	Körsångarna i kören .....	38
6.2.3	Lärarna i kören .....	42
6.3	Lärarprofessionens utmaningar .....	44
6.4	Framtida forskning.....	44
	<b>Referenser.....</b>	<b>45</b>

# 1 Inledning

Sedan barnsben har jag varit aktiv inom körlivet både på min fritid och i skolan. För mig handlar körsång om gemenskap, sängglädje och ett gemensamt musicerande där alla tar eget ansvar. Enligt Balsnes (2009), Bygdéus (2015), Einarsdottir och Gudmundsdottir (2015) samt Johansson (2011) är det musikaliska och det sociala samspelet en viktig faktor för en fungerande körpraxis, där också gemenskapen är en motivationsfaktor till deltagandet i fritidskör. Angående körsång i skolan har jag däremot, varken som elev eller praktiserande lärare, upplevt samma gemenskap och sängglädje. Istället har jag upplevt att det har funnits skiftande inställning och motivation till körsång bland de elever jag har mött. Jag har därför ofta funderat över hur elever upplever skolämnet körsång.

År 2016 gjorde jag en litteraturstudie om tidigare forskning gällande körsångares motivation till körsång. I studien framkommer att obligatorisk körsång på gymnasiet beskrivs som ett problematiskt ämne där det enligt Stenbäck (2001) finns en syn på kör som ett ämne med låg status. Det framkommer även att nivåskillnader och elevers skiftande inställning till körsång på gymnasiet skapar slitningar och konflikter i gruppen och Stenbäck menar att körsång är ett ämne som elever väljer att inte prioritera eller engagera sig inom. Huvudinstrumentet framställs som viktigare och eleverna övar endast inför körkonserter (ibid). Framförallt har en svårighet med körsång, enligt Freer (2007), Borgström Källén (2014) och McBride (2016), varit att få killar engagerade och motiverade då många av dem anser det vara pinsamt att använda rösten som ett instrument. Dessa nya insikter gjorde att jag blev intresserad av att på ett djupare plan ta reda på elevers erfarenheter av ämnet körsång på gymnasieskolans estetiska program.

Ingen kör är den andra lik men ändå verkar det finnas vissa fasta mönster och traditioner som en körpraktik bygger på. Stenbäck (2001) menar att dessa traditioner kan vara exempelvis uppsjungsövningar, repetitionsarbete med nya stycken och övning inför specifika mål som konserter. Skolverket (2011b) framhäver vikten av att se till varje elevs eget behov och att variera och anpassa undervisningen för att främja lusten till att lära. Tydliga mål framkommer även i styrdokumentet för ämnet musik där motivationsstärkande undervisning, ansvarstagande och samarbetsförmåga framhävs (Skolverket, 2011a). En fråga kan ställas om hur dessa fasta mönster fungerar i en skolkontext och om körsång på gymnasiet lever upp till Skolverkets krav. Enligt min erfarenhet fungerar inte körsång i skolkontexten riktigt på samma sätt som i fritidskör, vilket även Stenbäck (2001) bekräftar. Hon menar att körgemenskap och eget ansvar saknas i gymnasiekören. En fundering är om anledningen till detta är att körsång på det estetiska programmets musikinriktning är en obligatorisk kurs där eleverna inte själva har valt att delta. I styrdokumentet för kursen Ensemble med körsång står det att undervisningen ska behandla bland annat körsång på grundläggande nivå, noterad och gehörsbaserad musik, repetitionsmetodik, instudering i grupp, metoder för röstvård, samt grundläggande musikalisk bearbetning (Skolverket, 2011a). Det finns alltså många moment i körsång som eleverna ska lära sig. Frågan är om de ges möjlighet till att lära sig dessa kunskaper med tanke på de skillnader i motivation och kunskapsnivå som enligt tidigare forskning finns inom körsång i skolan. På grund av ovan beskrivna aspekter är det av stort intresse att undersöka hur gymnasieelever talar om skolämnet körsång. Fördjupade kun-

skaper om detta kan förhoppningsvis bidra till att jag och andra lärare kan skapa en lärandemiljö som känns motiverande och betydelsefull för eleverna.

## 1.1 Bakgrund

För att kontextualisera skolämnet körsång presenteras i detta avsnitt en kort beskrivning av sång- och körundervisning i skolan i ett historiskt perspektiv samt hur körlivet på fritiden ser ut i Sverige.

Sedan slutet av 1500-talet har sångundervisning i grupp förekommit i svensk skola (Skolverket, 1994). Fram till mitten av 1800-talet hade sången enligt Stenbäck (2001) en koppling till kyrkan och det benämndes då som kyrkosång med syftet att bilda folket där elever förbereddes för att sjunga på gudstjänster. Ämnet bytte sedan namn till endast sång men hade fortfarande en koppling till kyrkan. Det var först år 1955 som benämningen byttes ut mot musikundervisning. Dock hade sången fortfarande en framträdande plats (ibid). Idag är körsång hopslagen med ensemble och kallas för ”Ensemble med körsång”, vilken är en obligatorisk kurs i ämnet musik på det estetiska programmet (Skolverket, 2011a). Sången har alltså historiskt sett gått från att vara huvudämnet inom musikundervisning i skolan till att endast ha blivit en del av en kurs på gymnasiet.

Enligt Zadig (2011) ses Sverige som en körnation med många framgångsrika fritidskör och körledare och det anses vara populärt att sjunga i kör i Sverige. Det finns ett stort utbud av körer som inriktar sig mot olika genrer och nivåer och enligt Zadig har körsång de senaste decennierna haft en ännu större genomslagskraft på grund av många TV-program med kör och sång i fokus samt körer som är till för alla, oavsett kunskapsnivå. Enligt Sveriges Körförbund (u.å.) sjunger ca 600 000 människor i kör i Sverige.

## 1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att synliggöra och problematisera hur elever på gymnasiets estetiska program konstruerar skolämnet körsång. Förhoppningen är att studiens resultat ska kunna ge musiklärare ökad kunskap om elevers erfarenheter av skolämnet körsång. Följande frågeställning har formulerats för detta arbete:

Hur konstruerar gymnasieelever på det estetiska programmet skolämnet körsång?

## 2 Tidigare forskning

Följande kapitel presenterar en forskningsöversikt med relevant forskning för valt ämnesområde. Forskningen är utvald utifrån att den på olika sätt belyser föreliggande studies frågeställning. All litteratur har identifierats i databaser som Supersök, ERIC, Sagepub och Gunda efter ett omfattande sökarbete. Viss litteratur har även hittats via referenslistor i relevanta uppsatser och avhandlingar, så kallat snöbollsurval (Friberg, 2012). Detta kapitel innefattar såväl svensk som internationell forskning inom området men med betoning på en skandinavisk kontext. En studie av Stenbäck (2001) har varit särskilt intressant för min forskningsfråga då den belyser gymnasieelevers lärande i och inställning till körsång. Även Hentschels (2017) studie om sångundervisning på högstadiet har fått utgöra en stor del i forskningsöversikten på grund av dess aktuella och relevanta innehåll. Borgström Källéns (2014) undersökning om vokalsemblem på gymnasiet har också varit av stort intresse.

### 2.1 Körsång utanför skolans verksamhet

Följande avsnitt belyser det sociala och musikaliska samspelet i fritidskörer samt körledares ledarskap och kommunikation med körsångare.

Många forskare har skrivit om fritidskörer där både kördeltagare och körledare har undersökts (Balsnes, 2009; Bygdéus, 2015; Einarsdottir & Gudmundsdottir, 2015; Johansson, 2011; Sandberg Jurström, 2009). Balsnes (2009) undersöker hur musikalisk samklang och det sociala samspelet i hennes egen kör Belcanto samverkar. Hon menar att deltagande i kör kan bidra till lärande och identitetsskapande och att deltagarna ser kören som en fristad från andra förpliktelser i livet. Einarsdottir och Gudmundsdottir (2015), Bygdéus (2015) och Johansson (2011) har även de undersökt fritidskörer och deras resultat pekar mot att det sociala och musikaliska samspelet förutsätter varandra. Alla dessa forskare skriver också att det i fritidskörer är viktigt att känna ett socialt sammanhang och att gemenskapen och det sociala livet i kören är en viktig motivationsfaktor. Balsnes (2009) framhäver en problematik kring nivåskillnader i kören som kan påverka negativt. I ett socialt sammanhang där oerfarna och erfarna körsångare möts kan känslor av både exkludering och bristande stimulans skapas. Einarsdottir och Gudmundsdottir (2015) menar också att det finns en skillnad på kördeltagares inställning till kör beroende på musikalisk erfarenhet. De mer erfarna ser körsång som ett forum för kreativitet medan de mindre erfarna ser körsång som en positiv inverkan på det egna självförtroendet.

Sandberg Jurström (2009) och Bygdéus (2015) har båda undersökt körledares kommunikation med körsångare och Bygdéus menar att samspelet mellan körsångare och körledare samt ett varierat sätt att arbeta på är viktigt i körsång med barn och ungdomar. Enligt Bygdéus är körledarpraktiken förbunden med traditioner, och körledarens erfarenhet och bakgrund har betydelse för vilka verktyg körledaren använder för att kommunicera med körsångarna. Det framkommer att dessa verktyg som till exempel att förebilda på pianot på olika sätt är ett medierande verktyg för att kommunicera med gruppen. I Sandberg Jurströms (2009) studie beskrivs hur körledare kommunicerar med körsångare genom både gestik, andra kroppsliga rörelser, piano och via noter,



och detta utförs bland annat genom ljudlösa rörelser, ljudande utföranden, associationer och förebildande illustrationer. Alla dessa musikaliska gestaltningar använder körledare enligt Sandberg Jurström för att leda sångarna till ett färdigt resultat av ett givet musikmaterial. Det framkommer även i studien att de förutsättningar som ges för lärande kräver att körsångare har kännedom om musikaliska begrepp och kan omsätta noter och körledares information till klingande musik för att vidare lärande ska ske.

Det framkommer i Sandberg Jurströms (2009) studie att den dominerande ledarstilen, där körledaren styr och körsångarna anpassar sig, är den vanligaste i de undersökta körerna. Tolkningar av musikmaterial och det musikaliska förloppet styrs i första hand av körledarens önsknings. Sandberg Jurström menar att detta arbetssätt verkar vara önskvärt från körsångarnas sida på grund av den rådande disciplinerade ordningen och acceptansen av densamma som finns. Alla körer som undersökts är frivilliga körer där körsångarna själva valt att delta. Därmed har de också valt körledaren och hans arbetssätt, och på grund av den musikaliska kompetens som körledarna uppvisar menar Sandberg Jurström att det går att legitimera deras dominanta positioneringar. I studien framkommer även att de positioner, körledaridentiteter och handlingar som produceras i körer inte alltid ifrågasätts och därför lever kvar. Detta kan enligt Sandberg Jurström bero på tidigare producerade kulturella uppfattningar och förväntningar för hur samspel mellan körsångare och körledare kan gå till.

## 2.2 Sångundervisning i grundskolan

I detta avsnitt presenteras hur sångundervisning i grundskolan beskrivs på olika sätt där det framkommer en stor skillnad mellan undervisning i musikklass och i skola utan särskild musikprofil. Vidare beskrivs de svårigheter som elever kan uppleva angående sångundervisning.

Flera forskare har studerat sångundervisning i grundskolan (Bergman, 2009; Hentschel, 2017; Legg, 2012; Skolverket, 2015). Hentschel (2017) har undersökt fenomenet sångsituationer på högstadiet och hur dessa genom musikleärares och elevers erfarenheter av musikundervisning framträder. Hentschel beskriver, utifrån nio olika sidor, på vilket sätt den sjungande kroppen framträder i sångsituationerna. Några av sidorna är den intersubjektiva sångkroppen, den vane-mässiga sångkroppen, den förväntade sångkroppen och den föränderliga sångkroppen. Den intersubjektiva sångkroppen är ett resultat av att deltagarna i musikundervisningen sjunger tillsammans. Hentschel menar att den intersubjektiva sidan möjliggör lyssnande och förståelse av varandras röster samt att våga sjunga tillsammans. Utifrån detta menar Hentschel att sjunga tillsammans utgör en ”intersubjektiv förlängning av sångkroppen” (s. 144).

Enligt Skolverkets (2015) nationella ämnesutvärdering om musik i grundskolan skiljer sig sångundervisning avsevärt åt mellan olika skolor. I de undersökta musikklasserna framkommer en tydlig disciplin där alla elever är förberedda, kommer i tid till lektionerna och sjunger ut samt följer lärarens instruktioner till punkt och pricka. I skolan utan musikprofil vid den obligatoriska musikundervisningen sker sångundervisningen vid fyra separata tillfällen i halvklass där eleverna sjunger med svaga röster, om de ens sjunger. Enligt Skolverket (2015) försvårar upplägget med

halvklass sångundervisningen vid denna skola eftersom eleverna är relativt få och samtidigt ovana sångare. Det framkommer att eleverna anser det vara pinsamt att använda rösten då de inte vet om de sjunger bra eller inte samt att det verkar frivilligt att välja att sjunga eller spela instrument. Hentschel (2017) menar att anledningen till att vissa elever inte vågar eller vill sjunga kan bero på att de inte vågar förlänga sin sångkropp tillsammans med andra i ett musikaliskt möte. Legg (2012) resonerar på liknande sätt utifrån sin studies fokusgruppsamtal om sångundervisning på grundskolan. Han menar att det finns en slitning hos ungdomar där de å ena sidan vill utforska och experimentera men å andra sidan upplever en sårbarhet och ångestkänslor inför risken för förnedring. Legg uppmanar musiklärare till att ha en medvetenhet om dessa känslor som kan utgöra ett hinder för både flickors och pojkars deltagande och glädje till sångundervisning. Skolverket (2015) menar att synen på sångundervisning och dess position skiljer sig åt mellan skolorna i utvärderingen. I skolan utan musikprofil framkommer det att sång inte verkar vara ett prioriterat instrument och det är dessutom ofta förekommande att det separeras från övrig instrumentundervisning. Bergman (2009) skriver liknande att körsång som valbart ämne har låg status i grundskolan, och både sångare och körsångare framhävs med låg giltighet enligt en elevintervju. Enligt Skolverket (2015) kan den stora skillnaden på de undersökta skolorna bero på att eleverna i musikklasserna har valt att söka till just en skola med sångprofil och fått bekräftat redan vid antagningen att de är goda sångare. Hentschel (2017) menar på liknande vis att musikklasselever har fått chansen att sjunga mycket tillsammans och att de därmed känner sig bekväma med det musikaliska mötet.

## 2.3 Körtraditioner i grundskolan och på gymnasiet

I följande avsnitt presenteras olika körtraditioner och undervisningstraditioner som framkommer inom körsång i skolan. En homogen körklang beskrivs som eftersträvarsvärd och långsamma arbetsprocesser framkommer som ett problem.

Flera forskare beskriver körsång som en praxis där det finns specifika undervisningstraditioner (Borgström Källén, 2014; Freer, 2007; Hentschel, 2017; Stenbäck, 2001). Det framkommer i Hentschels (2017) studie att körsång handlar om samarbete och att åstadkomma något tillsammans där individuell prestation inte är i fokus utan istället en social gemenskap. Det framkommer även att en homogen enhetlig körklang eftersträvas, vilket enligt Hentschel kan skapa en trygghet för många elever då de kan ta skydd bland de andra och på så sätt våga sjunga ut mer. Många lärare väljer att använda sig av körsång när det gäller sångundervisning på grund av den trygga situation den skapar för eleverna. Dock kan en eftersträvarsvärd homogen körklang även vara problematisk enligt Hentschel då den skapar en disciplinerad situation där vissa elever inte vågar sjunga eftersom de är rädda för att rösten inte ska passa in. Borgström Källén (2014) beskriver i sin studie om musikundervisning utifrån ett genusperspektiv att en homogen körklang är något som eftersträvas där målet är att individuella röster inte ska sticka ut. Även Freer (2007) menar att den homogena körklangen är i fokus inom körundervisning i skolan, vilket kan resultera i en variationslös och omotiverande undervisning. Freer menar att den musikaliska kvaliteten hamnar i fokus istället för den musikaliska processen. En av klasserna som undersöktes i Hentschels (2017) studie, och som talar för att den homogena klangen och fokus på samsjungning bidrar till en

trygg undervisning, är en musikklass som ofta sjunger tillsammans. Det kan enligt Hentschel innebära att dessa elever också fått chansen att bli mer bekväma med varandra när det gäller sångundervisning.

I Stenbäcks (2001) studie om lärande i kör på en folkhögskola och en gymnasieskola skriver hon om både skolkoder och en så kallad körkod. Koderna innebär att det finns förutbestämda uppfattningar om hur undervisning ska gå till, olika ämnens status i skolan och hur de antas samverka till lärande. Stenbäck menar att det finns många traditioner och regler inom körundervisning så som notläsning, en homogen körklang, gemensamt engagemang och intresse, strukturer kring elevers placeringar i rummet samt gruppstorlek. Enligt Stenbäck kan körkoden och dess traditioner skapa problem för lärare och elever samt samspelet däremellan. Arbetsprocessen blir långsam när undervisning sker i helklass och efter noter, och Stenbäck menar att en lärdom i de undersökta körerna är att få vänta. Många elever för därför tankarna på annat håll när det uppstår situationer som inte engagerar dem. I studien framkommer det även att eleverna inte övar hemma på grund av att ämnet inte känns viktigt. Istället är det övning på huvudinstrumentet som står i fokus och Stenbäck menar att det verkar finnas en kultur där en lägre nivå i kören än på huvudinstrumentet accepteras. Det framkommer till exempel att elever varken engagerar eller förbereder sig på grund av rådande nivåskillnader med argumentet att det alltid finns elever i kören som inte kan sin stämma. Därför ser de ingen mening med att öva själva. Enligt Stenbäck övar många elever enbart inför konserter med argumentet att de inte vill göra bort sig.

## 2.4 Könsnormer inom körsång i grundskolan och på gymnasiet

I avsnittet presenteras forskning om körsång utifrån ett genusperspektiv där svårigheten att rekrytera pojkar till körsång, det så kallade missing male-problemet (Freer, 2007) framkommer. En särundervisning baserat på kön belyses även utifrån flera forskare.

Körsång har undersökts utifrån könssnormer av ett flertal forskare (Borgström Källén, 2014; Ello-riaga, 2011; Freer, 2007; Green, 1997; Hentschel, 2017; McBride, 2016; Warzecha, 2013).

Hentschel (2017) beskriver en förekommande särundervisning baserat på kön där pojkar och flickor, framförallt inom körsång, delas upp och placeras avskilt från varandra. De delas upp på grund av olikheter i rösternas register, klang och ljudstyrka. Hentschel menar att flickor förväntas sjunga ljust och tämligen svagt medan pojkar förväntas sjunga med valfri styrka med både en ljus och mörk röst. Borgström Källén (2014) pekar på hur körsågsundervisning bestämmer elevers placering i rummet beroende på kön och hennes resultat visar på ett liknade sätt som Hentschels att det finns en förväntan på att flickor ska ha ljusa röster och pojkar mörka röster. Flickor och pojkar kan enligt Hentschel (2017) betraktas som flick- och pojksierier när deras sångkroppar ses som åtskilda. Dessa serier ”skapas genom hur människor historiskt och socialt reproducerat könsstereotypa vanor och strukturer som bygger på att flickor och pojkar är olika” (s. 157). När flickor och pojkar benämns som det ena eller det andra skapas den könsstereotypa strukturen. Hentschel beskriver flera exempel där särundervisningen går att utmanas och förändras, till exempel när några flickor i en körsituation bytte stämma till tenorstämman för att balansera körklangen. Detta skulle enligt Hentschel kunna innebära att körundervisning kan utgöra en plats bortom normer om kön.

Många forskare skriver om problemet med avsaknaden av pojkar inom musikundervisning och körsång (Borgström Källén, 2014; Elorriaga, 2011; Freer, 2007; Green, 1997; Hentschel, 2017; McBride, 2016; Warzecha, 2013; Wilson, 2012). I Hentschels (2017) studie framkommer det att flickorna oftare sjunger och visar större intresse än pojkarna, vilket även Borgström Källéns (2014) studie på liknande sätt visar men då i en gymnasiekontext. Green (1997), McBride (2016), Warzecha (2013), och Wilson (2012) skriver alla på olika sätt att sång anses som något feminint och som i sin tur anses ha ett samband med homosexualitet. Wilson beskriver i sin studie synen på och upplevelsen av att killar inte vill bli sedda som feminina eller homosexuella och därför väljer att inte delta i körsång i skolan. Det framkommer även att det finns vissa sociala regler för vad flickor och pojkar bör ägna sig åt. Green (1997) och Warzecha (2013) menar att pojkar kan uppleva att deras könsroll blir utmanad när de deltar i vissa musikaliska aktiviteter, vilket kan vara orsaken till att det är fler flickor än pojkar som sjunger i kör. Även Borgström Källén (2014) skriver om att pojkar gör motstånd mot kroppsliga och musikaliska ideal som anses feminint kodade.

Elorriaga (2011) undersöker pojkars sångidentitet i relation till deras könsidentitet och menar att pojkar med ljusa röster eller pojkar som inte kommit i mål brottet får höra att de sjunger som flickor och låter barnsliga. Warzecha (2013) och Freer (2007) menar att den växande rösten kan påverka pojkars val till att inte engagera sig inom sång och körsång, och att det därför är viktigt att lärare undervisar om röstförändring och uppmuntrar dem till att sjunga. Enligt Freer ligger ett problem i att många körlärare antar att pojkar inte vill sjunga. Han menar att pojkar sjunger, fast på ett annat vis än i körsammanhang, till exempel på ett mer slumpartat och informellt vis utanför skolan med bland annat vänner. På grund av detta menar Freer att körlärare bör fokusera mer på elevernas musikaliska vilja och fundera över repertoar som eleverna kan relatera till. Han hävdar även att pojkar behöver fler manliga förebilder inom körsång.

## 2.5 Körsång i gymnasieskolan

I följande avsnitt presenteras gymnasieelevers inställning till och lärande i körsång utifrån aspekterna motivation, nivåskillnader och konflikter. Ett kort nedslag utifrån körledarens perspektiv och ledare i körstämman presenteras vidare.

Det finns enligt Stenbäck (2001) flera aspekter som är motivationsstärkande inom körsång på gymnasiet. När eleverna väl kan repertoaren utantill blir det roligare eftersom de då kan fokusera mer på samspelet dem emellan samt på körklngen. Det framkommer även i studien att positivt lärande är att lyssna på helheten, andras stämmor och intonation samt att ha tålamod och koncentration. Stenbäck menar att en vanlig syn på körsång som framkommer i resultatet är att det är trevligt och roligt att sjunga men att eleverna inte känner att de lär sig något speciellt. Hylton (1981) menar att elever på high school deltar i kör med motiv som musikaliska och integrerande faktorer där relationer till övriga deltagare och känslan av tillhörighet är viktigt. Hylton menar även att deltagande i kör kan bidra till skapandet av en positiv självbild när eleverna känner att de har presterat något tillsammans.

I Stenbäcks (2001) studie framkommer det att nivåskillnader vad gäller förkunskaper är en stor problematik inom skolkör. Stenbäck menar att kompetenser och inkompetenser råder i körerna, vilket skapar omotiverade elever. Det framkommer att oerfarna elever till synes verkar ointresserade och har svårt att förstå vad de ska lära sig i kören. De använder också de erfarna eleverna som stöttepelare i kören. De körvana eleverna å andra sidan har svårt att finna motivation när nivåskillnaderna är så pass stora och andra elever runt omkring verkar ointresserade. Eleverna saknar enligt Stenbäck en förståelse för vad de förväntas lära sig på grund av nivåskillnaderna. Vissa elever menar, enligt Stenbäck, att de inte upplever samma glädje i att sjunga i skolkören som i körer på fritiden. Utifrån detta menar Stenbäck att eleverna i skolkörerna saknar en körgemenskap och det sociala samspelet där alla tar eget ansvar för lärande. Att anpassa undervisningen för alla elevers bästa är en problematik och nivåskillnaderna uppenbarar sig därför på det viset att de körvana eleverna glöms bort och att de ovana visar ointresse och förstår därför inte sitt eget lärande. Stenbäck menar också att en körgemenskap kan vara svår att uppnå eftersom eleverna ”har sin musikaliska identitet som en relation till sitt huvudinstrument snarare än till kören” (s. 89). Enligt Stenbäck skulle dock erfarna elever i kören kunna använda sin erfarenhet för att utveckla en positiv initiativrik förmåga. Parker (2014) beskriver i sin studie nivåskillnader på ett annat sätt där oerfarna elever får lära sig om till exempel ansvar och ledarskap av de erfarna. På så sätt skapas ett team som enligt Parker bidrar till gemenskap och en känsla av tillhörighet. Alla elever förväntas ta eget ansvar och upprätthålla körgemenskapen. Körerna på high school som Parker har undersökt är frivilliga körer som eleverna själva väljer att söka till, och körundervisningen bidrar till social identitetsutveckling. Här framkommer istället en problematik med sociala grupperingar som kan skapa meningsskillnader och spänningar i gruppen. Dock kan mindre gruppstorlekar, mer tid tillsammans och intensiva övningar enligt Parker stärka teamets sociala gemenskap. Stenbäck (2001) menar att nivåskillnader i fritidskörer inte är ett problem på samma sätt eftersom deltagarna själva valt att delta. I skolkören har eleverna en förpliktelse att delta och de kan inte välja en annan kör där nivån eller repertoaren hade passat bättre.

Körledarna i Stenbäcks (2001) studie bedriver körundervisning utifrån en traditionell form där det på grund av undervisning i helklass innebär mycket väntetid under repetitionsarbetet. Repetitionerna följer fasta mönster där det ingår sånguppvärmning, presentation av nya låtar och repetitionsarbete där körledarna använder pianot för att förevisa. Kunskaper om gehör, röstteknik och ensemblemusicerande premieras av körledarna och Stenbäck menar att det kan bero på traditioner inom körsång och lärande. En homogen körklang eftersträvas enligt Stenbäck, där inga individuella röster ska sticka ut, och repertoaren väljs på grund av dess musikaliska kvaliteter. Inga nya metoder eftersöks utan körledarna bedriver undervisningen på sitt traditionella vis. Enligt Stenbäck talar lärarna i studien om problematiken kring nivåskillnader och att anpassa repertoaren därefter. De erfarna eleverna ses mer som stöttepelare eftersom fokus ligger i att alla elever ska klara av repertoaren. Stamer (1999) skriver om vilka tekniker körledare kan använda för att skapa motivation hos eleverna. Han framhäver vikten av att uppmärksamma varje elev och deras musikaliska utveckling. Att ge feedback, använda intressant repertoar, ta in elevers synpunkter på motivation till att lära och skapa utförbara utmaningar är också enligt Stamer effektiva metoder.

Zadig (2011) har också undersökt ledarskap inom körsång på gymnasieskolan men utifrån körsångarnas perspektiv, med ingången huruvida det finns formella och informella ledare i körstämman. Zadig menar att rollen som musikalisk ledare inom körstämman kan skifta mellan indivi-

derna på både positiva och negativa sätt. Erfarna sångare kan leda de andra i stämman i exempelvis attack och intonation, och till och med prägla körstämmans klangfärg. Dock framkommer det även att oerfarna sångare med ledarfunktion kan leda andra i körstämman så att de sjunger fel.

## 2.6 Sammanfattning

Tidigare forskning om fritidskörer belyser körsång som ett forum för social och individuell utveckling där också samspelet mellan musikaliska och sociala aspekter är viktigt. Dock framkommer det att det även finns problem i fritidskörer på grund av nivåskillnader. Körledarens kommunikation med körsångarna framställs som viktig för att kommunicera med gruppen och den vanligaste ledarstilen är den dominanta stilen. Inom sångundervisning i grundskolan framkommer en stor skillnad mellan musikklass och skola utan musikprofil där sångkroppen både kan skapa en förlängning i musikaliska möten men också hindra elever från att våga sjunga tillsammans. Olika undervisningstraditioner och körtraditioner inom körsång beskrivs utifrån flera forskare. Det framkommer att väntetid ses som ett faktum i repetitionsarbetet och att en homogen körklang är eftersträvarvärd. Inom körsång på grundskolan och gymnasiet finns även vissa könsnormer där elever delas upp och placeras i rummet utifrån kön och deras olika röstregister. En avsaknad av pojkar inom körsång beskrivs av flera forskare där det framkommer att pojkar tar avstånd från körsång då det anses som feminint. Körsång på gymnasiet beskrivs utifrån flera olika aspekter så som motivation, nivåskillnader och körledarens roll samt ledaregenskaper inom körstämmorna. Forskningen som belyses i kapitlet tyder på att det inte finns så mycket forskning kring gymnasieelevers erfarenheter av körsång i Sverige.

## 3 Teoretisk anknytning

I följande kapitel presenteras det socialkonstruktionistiska perspektivet som är teoretisk utgångspunkt för föreliggande studie. Kapitlet tar upp centrala aspekter av socialkonstruktionism och ett antal begrepp som är viktiga för förståelsen av perspektivet. Begreppet diskurs beskrivs mer utförligt då detta begrepp är särskilt viktigt för studiens analysmetod. Slutligen beskrivs de diskursanalytiska angreppssätten med särskilt fokus på diskurspsykologi.

### 3.1 Socialkonstruktionism

Föreliggande studie utgår ifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv. Enligt Burr (2015) handlar socialkonstruktionism om att världen är socialt konstruerad och perspektivet kännetecknas genom att ställa sig kritisk till att kunskap bygger på objektiva sanningar. Inom socialkonstruktionismen handlar kunskap istället om sociala konstruktioner, och sambandet mellan oss människor och hur vi uppfattar världen hamnar därav i fokus. Burr menar att socialkonstruktionism är en motsättning mot empirism och positivism. Dessa två teorier innefattar antaganden om att det vi människor uppfattar som något som existerar är det som faktiskt finns, vilket kan uppenbaras genom observationer av världen. Enligt Burr måste vi ställa oss kritiska till våra egna antaganden om hur något är. De kategorier vi människor delar in saker och ting i behöver inte vara sanna eller verkliga. Utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv anses de vara socialt konstruerade. Verkligheten är därmed enligt Winther Jørgensen och Phillips (2000) en produkt av människors sätt att kategorisera sina bilder av världen. Alvesson och Sköldberg (2008) skriver att vi människor ”typifierar” varandra som till exempel kvinna, man, professor eller lärare. Burr (2015) menar att bara för att våra observationer av världen kan tillskriva en människa ett kön eller att en låt tillhör en viss genre behöver inte det vara sanningen. Socialkonstruktionismen ifrågasätter sådana kategorier och typifieringar och menar att de är en återspeglning av hur vi människor konstruerat dem. Enligt Burr (2015) konstruerar vi vår egen version av världen och socialkonstruktionismen argumenterar för att det inte finns någon förutbestämd natur för människorna eller världen. Fokus ligger istället på att det är en produkt av sociala processer snarare än av biologiska faktorer.

#### 3.1.1 Syn på kunskap

Burr (2015) menar att människor skapar sina versioner av kunskap inom ramen för den kultur och det samhälle de lever i och därför går det också att förstå socialkonstruktionism genom ett historiskt och kulturellt perspektiv. Burr menar alltså att vårt sätt att förstå världen är en produkt av vår kultur och historia, vilka är rörliga och kan förändras över tid. Till exempel att synen på barn och hur de förväntas vara beror på var och när vi lever, och vad som har ansetts riktigt för barn att göra har förändrats till stor del genom århundradena. Enligt Burr är det en produkt av kulturen, historien och de sociala former som vid den tiden rådde. Winther Jørgensen och Phillips (2000) förklarar det på så sätt att den sociala världen inte är given på förhand, utan kun-

skap skapas i social interaktion där gemensamma sanningar byggs upp. Olika uppfattningar om den sociala verkligheten leder därmed till olika sociala handlingar.

Enligt Burr (2015) argumenterar socialkonstruktionism emot att kunskap motsvarar verkligheten på ett objektivt vis. All kunskap handlar istället om att vi ser världen från ett visst perspektiv som vi har skapat tillsammans. Burr menar att vi inte kan förlita oss på att det vi uppfattar som kunskap motsvarar verkligheten. På grund av detta blir ”sanning” ett problematiskt begrepp. Kunskap handlar enligt Burr om att se på världen utifrån olika perspektiv och något som är en sanning för en människa behöver inte vara sanningen för en annan. En sanning kan tjäna olika intressen så som att en människa anser att det blir vår när vi ställer om klockan till sommartid medan en annan människa anser att det blir vår när temperaturen överstiger tio grader. Utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv handlar det om att se på världen på ett sätt av olika potentiella vägar.

### 3.1.2 Språk som en social handling

Inom socialkonstruktionismen konstrueras människors syn på kunskap enligt Burr (2015) genom sociala vardagliga interaktioner. Språket är en viktig del som en social interaktion och kan ses som kärnan i en socialt konstruerad värld. Burr skriver om att människan formas efter språket och kulturen, istället för att människan i sig kan påverka kulturen och språket. Ord som till exempel hat, avund och lycka som används i samhället vi lever i tvingar människor, när de lär sig tala, att förstå sig själva utifrån orden. Därför menar Burr att språket avgör hur människors medvetenhet och erfarenheter är strukturerade. Att känna hat, avund och lycka ingår inte enligt Burr i vår mänskliga natur utan är beroende av att språket finns och hur det används i det samhälle vi lever i. Winther Jørgensen och Phillips (2000) menar att språket därmed inte bara är en kanal genom vilken vi informerar om olika sinness tillstånd utan språket konstituerar den sociala världen. Alvesson och Skoldberg (2008) skriver om typer av objektiviseringar i samhället där språk bidrar till en så kallad ”receptkunskap” för handlande, vilket utifrån socialkonstruktionismen är socialt konstruerat. Detta är intressant för föreliggande studie som handlar om hur elever konstruerar skollämnets körsång.

Burr (2015) skriver om filosofen Wittgenstein som menar att ordens betydelse är beroende av den sociala kontexten. Människor använder språk på olika sätt i olika situationer. Hur vi talar med en läkare, inför en domstol eller med en nära vän kan skilja sig och orden som används kan få en annan innebörd beroende på situationen. Därför är språket en viktig del i sociala situationer när människor försöker förstå varandra. Burr menar att det finns ett starkt samspel mellan tanke och språk när vi tittar på hur ord och sätt att tala har förändrats över tid. Enligt Burr är till exempel ordet funktionshinder och dess innebörd något som är socialt konstruerat och det finns en skillnad i innebörden av ordet. Det går att se som en brist på till exempel en kroppsdel som utgör ett hinder i samhället, eller den nackdel som en människa utsätts för i samhället. Enligt Burr kan språk användas för att göra en social förändring och utmana vårt sätt att tänka. Ett exempel på förändring med bäring på föreliggande studie är att musikämnet i skolan bestod fram till år 1955 endast av sångundervisning, och att sjunga psalmer tillsammans var det som fokuserades (Skolverket, 1994). På den tiden var det alltså så människor såg på musikundervisningen, vilket är en



stor skillnad mot idag då körsång på gymnasiet enligt Skolverket (2011a) har slagits ihop med ensemble och har verkat fått en än mindre del i musikundervisningen.

### 3.1.3 Diskurser

Inom socialkonstruktionismen är begreppet diskurs centralt. Enligt Burr (2015) är en diskurs en samling av betydelser, uttalanden och representationer som på något sätt producerar specifika versioner av händelser, objekt och företeelser. Det handlar om att belysa något på ett speciellt sätt och varje diskurs fokuserar på olika aspekter. Diskurser innefattar även enligt Winther Jørgensen och Phillips (2000) hur centrala föreställningar om språk och subjekt kan förstås. Det finns enligt Burr (2015) en mängd variationer av olika diskurser som var och en och på olika sätt visar olika representationer av världen. När människor skriver och säger något och därmed konstruerar en händelse på ett visst sätt kan det ses som exempel på diskurser. Enligt Burr reglerar diskurser vår kunskap och förståelse av händelser samt vår syn på världen. Dessa underförstådda betydelser upplyser oss om vår sociala praktik. Utifrån detta menar Burr att det finns en intim relation mellan diskurs, kunskap och makt. Winther Jørgensen och Phillips (2000) menar att det handlar om att utforska och kartlägga maktrelationer i samhället samt kritisera dessa relationer och hur de kan förändras. Burr (2015) hänvisar till Foucault som menar att kunskap är en slags syn på sunt förnuft som råder i det samhälle vi lever i, vilken har en nära relation med makt. Olika företeelser och händelser har sin egen version som skapar möjligheten att agera på ett sätt snarare än ett annat. Den version som är rådande i samhället och ses som kunskap kan avgöra vad som är rätt och fel för en människas agerande. Utifrån detta menar Burr att makten människor har för att på olika sätt hävda något, agera, kontrollera eller bli kontrollerade beror på den syn på kunskap som är rådande i samhället. Utifrån Foucaults synsätt menar Burr att vi genom diskurser kan utöva makt. Dock är inte makt något som en människa har utan ses som beroende av en diskurs, vilket i sin tur handlar om att vissa diskurser blir accepterade och andra inte.

Diskursanalys har enligt Alvesson och Skoldberg (2008) ett fokus på ”de språkliga praktiker som människor producerar snarare än kunskapssystem i form av en uppsättning utsagor som, via och i samspel med materiella praktiker, formar objekt och subjekt ” (s. 460). Inom diskursanalysen ses språket enligt Winther Jørgensen och Phillips (2000) som en redan existerande verklighet, strukturerat i mönster med skiftande betydelser som bevaras och förändras i de praktiker där de används.

Winther Jørgensen och Phillips (2000) presenterar tre angreppssätt inom diskursanalys. Dessa kan betraktas som en metodisk och teoretisk helhet, vilket innebär att det finns filosofiska premisser gällande språkets roll, teoretiska modeller, metodologiska riktlinjer och tekniker för språkanalys. De tre angreppssätt som nämns, *diskursteori*, *kritisk diskursanalys* och *diskurspsykologi*, vilar på en socialkonstruktionistisk grund. Diskursteori kan enligt Winther Jørgensen och Phillips ses som en fixering av betydelser inom ett visst område. Dessa betydelsebildningar påverkas av hur människor i sociala processer använder språket på olika sätt. Det innebär att diskursen ständigt omformas och kämpar emot andra diskurser i en slags hierarkisk kamp för att nå herravälde. Winther Jørgensen och Phillips menar att diskursteorins syfte är att ”kartlägga de processer där vi kämpar

om hur tecknens betydelse ska fastställas” (s. 32). I en sådan process blir vissa betydelser så fixerade och vedertagna att vi ser dem som naturliga. Inom kritisk diskursanalys lyfts språkliga dimensioner och analyser av språkbruket i social och kulturell praktik fram. Diskurser både formar och formas av sociala praktiker. Vidare har kritisk diskursanalys som uppgift att klarlägga hur den sociala världen, exempelvis ojämlika maktförhållanden, upprätthålls genom diskurser. Syftet med den kritiska diskursanalysen blir då att bidra till social förändring i samhället. Winther Jørgensen och Phillips skriver att den kritiska diskursanalysen fokuserar på både mikro- och makronivå där forskningsfokus riktas både mot diskursiva praktiker och mot den roll dessa diskursiva konstruktioner spelar när det gäller sociala gruppers intressen.

Diskurspsykologin som är av intresse för föreliggande studie utgår ifrån att diskursen konstruerar betydelser i den sociala världen men att dessa betydelser ständigt förändras eftersom språket i sig är instabilt. Människors förståelse och kategoriseringar av världen är enligt Winther Jørgensen och Phillips (2000) inte generella utan de har konstruerats och är socialt och historiskt specifika. Att diskurspsykologin fokuserar på vardagliga sociala interaktioner utesluter inte att den samtidigt fokuserar på större samhälleliga strukturer och diskurser som människor konstruerar. Börjesson och Palmblad (2007) menar liknande att diskurspsykologi handlar om hur något görs istället för hur något är, med utgångspunkt i text och tal. Författarna menar att vardagliga interaktioner där deltagares egna yttranden och hur de formulerar fram världen är i fokus. Det framkommer att *hur* mindre diskurser byggs upp fokuseras i en diskurspsykologisk analys. Börjesson och Palmblad (2007) menar att både små och stora diskurser utgår ifrån *hur* det talas om verkligheten och vilka olika versioner som kan urskiljas. Det finns alltid potentiella strider mellan olika diskurser och hur de ska framställas (ibid). En annan benämning för små och stora diskurser är enligt Ericsson (2006) diskurser på mikro- och makronivå. När det gäller mikronivå, som är av intresse i föreliggande studie, handlar det om detaljerade beskrivningar av individers handlingar i konkreta vardagliga interaktioner.

## 4 Metod

I metodkapitlet presenteras val av forskningsmetod, val av analysmetod samt studiens genomförande och analysprocess. Vidare redovisas studiens tillförlitlighet och etiska överväganden.

### 4.1 Metodval

I följande avsnitt presenteras den kvalitativa intervjun som forskningsmetod. Vidare görs en beskrivning om diskursanalysens olika angreppssätt främst utifrån Winther Jørgensen och Phillips (2000) samt en närmre beskrivning av valda begrepp inom diskurspsykologi (Holmberg, 2010) som varit utgångspunkter i föreliggande studie.

#### 4.1.1 Val av forskningsmetod

I föreliggande studie användes en kvalitativ metod i form av fokusgruppsamtal för att kunna besvara studiens frågeställning. Kvalitativa metoder kan enligt Ahrne och Svensson (2015) vara svåra att definiera då de har en lång tradition och kan se olika ut. Därför väljer författarna att istället benämna metoderna som kvalitativ data. De menar att kvalitativ data kan gälla intervju-samtal som undersöker till exempel upplevelser, yttranden, känslor och tankar, vilket stämmer överens med min forskningsfråga. Enligt Dahlin Ivanoff (2015) kan fokusgruppsamtal användas för att ta reda på hur människor i en kollektiv kontext beskriver sina upplevelser och tankar om världen eller ett särskilt ämne. Dahlin Ivanoff menar också att fokusgruppsamtal kan ge en förståelse för den värld bestående av kultur, vardagsliv och språk som målgruppen tillhör, där människor påverkas av varandra och ses som en produkt av sin miljö. Påverkan kan i sin tur leda till en omvärdering av den egna förståelsen och åsikter kan förändras under diskussionen. Börjesson och Palmblad (2007) menar att intervjuer i grupp är en passande metod för att försöka fånga diskurser inom deltagarnas räckvidd. Med tanke på studiens forskningsfråga om elevers konstruktioner om skolämnet körsång blev det en självklarhet att valet av intervjuform landade i fokusgruppsamtal.

#### 4.1.2 Val av analysmetod

Winther Jørgensen och Phillips (2000) beskriver olika angreppssätt när det gäller analys av diskurser. Vissa analyserar människors diskurser i den sociala interaktionen i vardagen. Andra intresserar sig för att på ett mer abstrakt sätt framställa diskurser som finns i samhället. Börjesson och Palmblad (2007) menar att diskurspsykologi, med utgångspunkt i text och tal, fokuserar på vardagliga interaktioner där deltagares egna yttranden och hur de formulerar fram världen är det centrala. Det framkommer att i en diskurspsykologisk analys fokuseras det på hur mindre diskurser byggs upp.

Föreliggande studies analys är inspirerad av diskurspsykologi (Börjesson & Palmblad, 2007; Winther Jørgensen och Phillips, 2000) där begreppen *konstruktion*, *variation*, *funktion* och *effekt*, såsom de beskrivs och används av Holmberg (2010), är utgångspunkter. Ett analytiskt tema kan enligt Holmberg innefatta olika konstruktioner beroende på hur temana varierar. Dessa konstruktioner kan sedan analyseras utifrån vilken effekt eller funktion konstruktionen kan skapa.

Holmberg (2010) menar att det kan finnas olika variationer av människors konstruktioner av samma fenomen. Språket kan användas för att göra saker och därför uppfattas inte variationer som ett problem inom diskurspsykologi utan kan vara ett eget resultat. Holmberg ger ett exempel på hur elever kan konstruera variationer när de motiverar varför de spelar ett instrument. Variationer kan då vara att elever själva har ett musikintresse, eller för att föräldrar har påverkat valet till att börja spela. Holmberg beskriver variationerna som inre och yttre motiv. En elev behöver heller inte använda sig av samma motiv genom hela argumentationen utan kan använda sig av flera kategorier som ibland även kan verka motsägande.

För en fördjupad analys går det att använda sig av begreppen funktion och effekt enligt Holmberg (2010). Ett uttalande kan ha olika funktioner och genom att skapa hypoteser kring en funktion kan det gå att legitimera uttalandet och upptäcka de strategier som används för att legitimera. Winther Jørgensen och Phillips (2000) menar att det går att få inblick i hur individer konstruerar världen genom att göra en retorisk analys. I en retorisk analys fokuseras hur individer orienterar sitt tal mot social handling och hur de bemöter alternativa versioner av konstruktioner. Vidare handlar det om hur individer drar fördel av sina handlingar, vad som står på spel och hur ett erbjudande kan avvisas samtidigt som det innebär ett försök till övertalning. Exempelvis kan en funktion enligt Holmberg (2010) vara att en deltagare med sitt uttalande försöker framstå på ett visst sätt eller försöker övertyga de övriga deltagarna. En hypotes av en effekt kan istället skapas utifrån den konstruktion ett uttalande gör. Effekten av ett uttalande om att elevers uthållighet angående att lära sig spela ett instrument har förändrats till det sämre över tid kan enligt Holmberg innebära att elever idag inte kan lära sig att spela ett instrument på grund av den sämre uthålligheten. Konstruktionen av uttalandet får i och med detta en effekt.

Ovanstående begrepp ses som relevanta för att svara på föreliggande studies frågeställning om hur gymnasieelever konstruerar skolämnet körsång, vilka funktioner dessa har och vilka effekter de får.

## 4.2 Urval

Deltagare i fokusgruppsamtal väljs enligt Dahlin Ivanoff (2015) ut eftersom de har något gemensamt att diskutera utifrån gemensamma erfarenheter. För att deltagarna ska kunna känna sig avslappnade och våga prata om sina erfarenheter är även en varm tolerant miljö viktig. Att betrakta både heterogenitet och homogenitet anses som nödvändigt enligt Dahlin Ivanoff. För att deltagarna ska kunna starta en diskussion måste de känna att de har något gemensamt. Samtidigt är skillnader mellan deltagarna också viktiga för att få en bred representation av målgruppen. Anta-

let deltagare i fokusgruppsamtal kan se olika ut men handlar ofta om ett spann mellan fyra till tolv personer (ibid).

Till föreliggande studie sökte jag elever på tre olika gymnasieskolor i Sverige som alla går ett estetiskt program och har körsång som en obligatorisk kurs. Anledningen till att jag valde att göra fokusgruppsamtal på tre olika skolor var för att skapa förutsättningar för att generera varierad och fördjupad kunskap om hur elever konstruerar skolämnet körsång. Valet av skolor berodde bland annat på ett bekvämlighetsurval och på studiens begränsade tidsram då jag med hjälp av personliga kontakter på de tre skolorna snabbt kunde få till intervjuerna. Valet berodde dock även på att alla tre skolor har kontinuerlig körsångsundervisning. Sammanlagt genomfördes tre fokusgruppsamtal med totalt 23 deltagare. I fokusgruppsamtalen deltog sju till åtta elever per grupp, där både de pojkar och flickor som deltog hade olika inriktningar gällande huvudinstrument. De bidrog därmed även till en heterogenitet i grupperna. Eftersom intervjuerna var frivilliga valde jag dock de elever som självmant ville delta och kunde på så vis inte helt påverka valet av urvalspersoner. Jag önskade att intervjua elever i årskurs två då de är mitt i sin utbildning, men på grund av svårigheten att få till intervjuer på grund av studiens begränsade tidsram blev ett av fokusgruppsamtalen med elever i årskurs tre.

### 4.3 Genomförande och transkribering

En första kontakt skedde med lärare på varje skola för att undersöka om möjlighet fanns till intervjuer med deras elever. På detta sätt bestämdes även plats och tid för intervjuerna. På två av skolorna berättade jag först på plats om mig själv och min studie, och eleverna fick då frivilligt välja att delta. På den tredje skolan hade jag kontakt med eleverna sedan tidigare på grund av att min verksamhetsförlagda utbildning varit på samma skola och eleverna hade sedan tidigare fått anmäla sig till att delta i studien. Jag valde att åka till varje skola för att göra intervjuerna för att på så sätt öka trygghetskänslan för deltagarna i enlighet med Dahlin Ivanoffs (2015) uppmanande om en trygg miljö. Alla intervjuer ägde rum i salar som eleverna vanligtvis vistas i på de respektive skolorna. Under ett av fokusgruppsamtalen avbröts intervjun två gånger på grund av lärare som öppnade dörren. Dock uppfattade jag inte att det störde deltagarna utan de kunde snabbt hitta tillbaka till samtalet och fortsätta diskutera.

Innan genomförandet av intervjuerna skapade jag fem nyckelfrågor som utgick ifrån studiens syfte och frågeställning. Enligt Dahlin Ivanoff (2015) bör gruppledaren fokusera på att lyssna och aktivt följa deltagarnas diskussioner. Därför valde jag att först, med några smärre förklaringar, ställa en bred och öppen fråga kring hur deltagarna upplever körsång i skolan, dock med nyckelfrågorna i beredskap. Innan fokusgruppsamtalen påbörjades fick alla deltagare hitta på ett valfritt namn som de skrev på varsin lapp. Anledningen till detta var för anonymitetens skull. De fick även möjlighet att skriva om de föredrog att bli kallade för han, hon, hen eller annat. Jag informerade om anonymitet och samtycke samt om allas rätt till att när som helst välja att avbryta deltagandet i studien i enlighet med Vetenskapsrådets (2017) riktlinjer. Innan jag började spela in med två olika mikrofoner fick alla elever även godkänna och samtycka till ljudinspelning. Därefter startades inspelningen och fokusgruppsamtalet påbörjades. Samtalen flöt på men jag fick under

alla intervjuer ställa ett par frågor för att samtalen inte skulle dö ut. Ibland kunde jag även ställa följdfrågor för att fördjupa deltagarnas svar.

När jag hade samlat in den kvalitativa datan använde jag mig av programmet Express Scribe, där det går att dra ner hastigheten på inspelningen, för att transkribera. Enligt Ahrne och Svensson (2015) är transkribering ett sätt att strukturera det talade materialet till skriftspråk. Till exempel är punkter och kommatecken något som forskare lägger till (ibid). I enlighet med Ahrne och Svensson valde jag att redigera talet så det blev läsbart och valde att inte ta med vissa ljud som ”eh” eller upprepningar av samma meningsuppbyggnad, till exempel ”jag vet inte, jag vet inte”. Där valde jag att enbart ta med det ena. Jag valde även att inte justera deltagarnas tal på det viset att ord som till exempel ”asså” och ”nånting” skrevs ut så som deltagarna uttalade dem. Dock menar Kvale och Brinkmann (2014) att forskare vid transkribering kan missa till exempel betoningar, känslöstämningar och ironi i samtalen. Därför valde jag att noggrant lyssna på deltagarnas tal och även skriva ut citationstecken när jag upplevde att något exempelvis sades ironiskt.

## 4.4 Analysprocess

För att hitta mönster kring det som talades om i samtalen gjordes en kodning där tio nyckelord lyftes fram som visade på både samstämmighet och variationer av hur deltagarna talade om körsång. Till dessa olika nyckelord knöts flera andra ord som på olika sätt hörde ihop med nyckelorden. Dessa ord kunde belysa nyckelorden fast med olika språkbruk och formuleringar. Därefter bearbetades materialet igen genom att, i enlighet med Kvale och Brinkman (2014), göra färgmarkeringar för att därmed lyfta fram olika textsegment som belyste de nyckelord som var funna. Efter detta förfarande kunde mer övergripande teman utkristalliseras och de markerade textsegmenten sorterades in i de olika temana. Varje tema med alla dess utsagor sammanställdes sedan i ett eget dokument. Från början resulterade analysen i sju olika teman som sedan omarbetades och sammanställdes till sex slutgiltiga teman.

Utifrån de framtagna temana och dess utsagor analyserades hur deltagarna konstruerar körsång på olika sätt. Jag tittade på de konstruktioner de skapade tillsammans men också på vilka konstruktioner de skapade individuellt. Fokus låg på hur de talade om ämnet körsång, hur de talade med varandra, hur de uttryckte sig och vad som kom fram i deras tal. Vidare tittade jag även på om det fanns variationer i konstruktionerna, om deltagarna framställde ämnet körsång på olika sätt eller om de tyckte lika. För att få en mer fördjupad analys tittade jag även på vilka funktioner deltagarnas uttalanden hade, om de försökte vara övertygande, framstå på ett visst sätt, förstärka en åsikt och eller försöka styra in de andra i ett visst förhållningssätt. Till slut tittade jag även på vilken effekt konstruktionerna kunde ha, det vill säga vilken hypotetisk mening deltagarnas uttalanden och diskussioner fick. Genom denna analys och genom användning av begreppen konstruktion, variation, funktion och effekt blev det möjligt att svara på forskningsfrågan om hur gymnasieelever konstruerar skolämnet körsång. Utifrån dessa konstruktioner och de tidigare framtagna temana identifierades de diskurser som senare presenteras i resultatet.

Resultatet skrivs fram utan att särskilja de tre olika skolorna eftersom det visade sig att deltagarna talade om ungefär samma saker oavsett skola. I resultatet skrivs citaten i möjligaste mån sammanhängande utifrån de diskussioner som uppstod i intervjuerna för att kunna titta på deltagarnas interaktion med varandra och hur de talade om körsång med varandra. I enstaka diskurser plockas dock enskilda citat ut från olika intervjuer då inga sammanhängande diskussioner kring temana förekom. I den löpande texten i resultatkapitlet används vissa direktcitat från intervjuerna. Dessa är markerade med kursiv text för att på så vis göra skillnad på mina ord och deltagarnas ord. I resultatet används de aliasnamn som deltagarna själva fick hitta på samt aliasnamn på nämnda lärare. Detta för att resultatet i enlighet med Dahlin Ivanoff (2015) och Vetenskapsrådets (2011) riktlinjer inte ska kunna gå att härleda till specifika personer.

## 4.5 Studiens tillförlitlighet

Kvale och Brinkmann (2014) menar att en invändning mot intervjuers reliabilitet handlar om att resultat ser olika ut beroende på vem som intervjuar. Det handlar även om att intervjupersoner kan ändra uppfattning samt framställa sig på olika sätt beroende på vem som intervjuar. På grund av detta menar författarna att kvalitativa intervjuer inte ses som en tillförlitlig och objektiv kunskap. Socialkonstruktionismen ställer sig dock enligt Burr (2015) kritisk till objektiv kunskap och menar att kunskap konstrueras i interaktion människor emellan och det är deltagarnas konstruktioner av världen som är av intresse. Tanken med studien var endast att ta reda på hur elever talar om sina erfarenheter och upplevelser, inte vad som är en objektiv ”sann” kunskap. Vid transkribering och analysering av materialet var jag dock noggrann med att försöka få deltagarnas uttalanden återgivna på ett så autentiskt sätt som möjligt för att stärka studiens tillförlitlighet. Tanken med studien var inte heller att kunna generalisera resultatet dels på grund av dess relativt lilla omfattning och kvalitativa metod och dels utifrån studiens teoretiska ramverk. Dock menar Kvale och Brinkmann (2014) att en analytisk generalisering kan gå att göra, vilket innebär att en överlagd bedömning görs kring huruvida resultatet kan visa vägen för liknande situationer.

Frågan om validitet handlar enligt Kvale och Brinkmann (2014) om att forskaren hela tiden måste kontrollera och ifrågasätta sitt tolkade resultat för att säkerställa att studien undersöker det som ska undersökas. Forskaren måste kunna försvara alla steg i undersökningsprocessen och på grund av detta reflekterade jag noggrant över mina intervjufrågor så de föll inom ramen för studiens syfte och forskningsfråga och hade en öppen karaktär. Jag var även noggrann med att hela tiden kontrollera mitt resultat i relation till min forskningsfråga för att säkerställa att studien undersökte det som skulle undersökas.

## 4.6 Etiska överväganden

Etiska överväganden har tagits i beaktning utifrån Vetenskapsrådets (2011) riktlinjer. Vetenskapsrådet beskriver fyra huvudkrav: *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. För att uppfylla dessa krav gav jag information till deltagarna om studiens syfte, anonymitet och frivilligt deltagande samt att insamlat material endast kommer användas för forskningsän-

damål. Jag berättade även att deltagarna när som helst kan välja att avbryta deltagandet i studien. Alla deltagare fick innan intervjuerna påbörjades välja att samtycka eller inte till deltagande och ljudinspelning och de fick sedan själva skriva ner ett aliasnamn på en papperslapp. På baksidan av lappen fick de även skriva deras pronomen, till exempel han, hon, hen eller annat. Detta för att säkerställa deltagarnas anonymitet och beakta deras pronomen för att inte anta att de benämner sig som något specifikt. I resultatet används även aliasnamn på de lärare som nämns i deltagarnas uttalanden.



## 5 Resultat

I detta kapitel presenteras resultatet av den analys som har gjorts av föreliggande studies fokusgruppsamtal. Följande diskurser om hur gymnasieelever talar om skolämnet körsång redovisas: *Körsång som glädje, mod och gemenskap*, *Körsång som arena för skillnader i motivation och kunskapsnivå*, *Körsång som könskodat*, *Körsång som disciplinering*, *Körsång som ineffektiv undervisning* och *Körsång som lärande*. Deltagarnas aliasnamn nämns både i blockcitaten och i den löpande texten och jag som intervjuare markeras med bokstaven I.

### 5.1 Körsång som glädje, mod och gemenskap

I nedanstående avsnitt presenteras hur deltagarna beskriver att körsång bidrar till glädje, mod och gemenskap eftersom gruppen står i fokus. Deltagarna konstruerar körsång som en bidragande faktor till både social och individuell utveckling där körsång framställs som ett ämne som för samman elever på skolan och bidrar till ökat självförtroende samt att våga sjunga.

#### 5.1.1 Gruppen stärker individen

Många av deltagarna konstruerar körsång som en arena där gruppen stärker individen på olika sätt. De uttrycker att det finns ett kollektivt fokus istället för ett individuellt, vilket skapar en trygg undervisningsmiljö. Följande uttalanden är tagna från alla tre fokusgrupper:

*Andrea: Jag tycker körsång handlar om gemenskap. Det är inte en kurs där det är en enskild individ som ska ta över.*

*Charlie: Jag tror att den här kursen är en viktig kurs för personutveckling, för jag tror att den kan leda till ökat självförtroende och självkänsla.*

*Lia: Jag tycker att det är skönt på körlektionerna för man fokuserar inte bara på sig själv. Man sjunger ut och man, när man står 30 personer och sjunger en låt så är det inte så att man tänker på hur var och en låter utan det är väldigt såhär, man presterar sitt bästa men även så slipper man tänka på att det ska låta bra.*

*Urban: Om jag ska sjunga ska det vara ett gäng till så man inte märks.*

*Lars: Det känns liksom som att vissa personer, vissa tar ju i mer än andra och jag känner att liksom när vi alla är i grupp så blir det liksom att man vågar mycket mer.*

I citaten ovan talar deltagarna om att körsång skapar förutsättningar för många elever att våga sjunga ut eftersom den individuella sångrösten inte är i fokus. Därmed artikuleras ett kollektivt fokus som önskvärt. För vissa deltagare konstrueras sång som något som är jobbigt att göra indi-

viduellt. Uttalanden som att ett gäng behövs *så man inte märks* och på grund av gruppen blir det att *man vågar mycket mer* kan ha funktionen att förstärka gruppens betydelse. Deltagarna konstruerar körsång som en praxis där gruppen stärker individen och effekten av en sådan konstruktion blir att gruppen behövs för att vissa elever ska våga sjunga överhuvudtaget.

Lias uttalande om att körsång bidrar till att våga sjunga ut eftersom *man inte tänker på hur var och en låter* kan ha funktionen att skapa en förståelse hos de andra deltagarna att sång kan vara ett känsligt instrument. Även användningen av ordet *man* kan syfta till att det är flera som känner likadant. I kontexten framställs sång som ett instrument som vanligtvis brukar synliggöras individuellt, vilket kan kännas jobbigt. Tillsammans med andra försvinner dock den känslan eftersom det inte är *en enskild individ som ska ta över* och körsång konstrueras som en praxis där elever kan ta skydd av andra och på så sätt våga sjunga ut mer.

### 5.1.2 Social gemenskap

Att körsång bidrar till social gemenskap är något som alla deltagare är överens om. Körsång konstrueras som något stort och häftigt när alla sjunger tillsammans och skapar både nya vänkretsar och för samman olika klasser på skolan. Följande uttalanden, som är tagna från alla tre fokusgrupper, belyser detta:

Urgot: *Jag tycker också det har skapat en större gemenskap på estetlinjen. Alla stora projekt för ju verkligen samman alla på musiklinjen.*

Bertil: *Jag tänker på det, vi har ju körsång med båda parallellklasserna, vilket skapar en stor gemenskap.*

Nellie: *Det är kul att liksom vara en del av nånting större.*

Charlie: *Jag tycker att det är kul att lära sig att sjunga tillsammans med andra och sånt där.*

Tuva: *Jag i alla fall tycker det är väldigt kul med kör. Jag tycker det är kul att vi är så många som tillsammans får göra nånting som i slutändan oftast låter bra.*

Josef: *Jag har också en ganska positiv inställning till kören tror jag, det blir sån samhörighet när man sjunger tillsammans.*

Daniella: *Men jag tycker i alla fall att det är väldigt coolt att alla inte är sångare men ändå låter det som att alla är sångare.*

I ovanstående citat konstruerar deltagarna körsång som en plats för social gemenskap där eleverna tillsammans skapar något stort. Både *stora projekt* och att få *sjunga tillsammans med andra* framställs som positivt för vänskapsrelationer och det framkommer i intervjuerna att vissa elever även fått nya vänkretsar genom körsågsundervisningen. Det konstrueras som en väg in i det sociala

livet i skolan. Effekten av en sådan konstruktion blir att körsång och stora projekt för samman elever på skolan och skapar en miljö för social gemenskap. Körsång som gemenskap konstrueras också som det viktigaste motivet till varför körsång är roligt. Det framkommer i intervjuerna att det är *kul* och *väldigt coolt* när så många sjunger tillsammans och Daniella säger att även om inte alla är sångare så *låter det som att alla är sångare*. Uttalanden som *det är kul att liksom vara en del av nånting större* och *det blir sån samhörighet när man sjunger tillsammans* kan ha funktionen att förstärka gruppens betydelse i körsång och inför de andra deltagarna visa att de bryr sig om varandra och att alla är viktiga.

I intervjuerna framkommer det av många deltagare att det finns problematiska aspekter med körsång i skolan men att gemenskapen och slutprodukten har en större inverkan på eleverna, vilket exemplifieras med nedanstående citat:

Josef: [...] *det är ett av dom ämnena där man kanske känner mest att man verkligen får ett resultat, asså på slutet som man verkligen känner att man, vi har gjort det här tillsammans och det låter faktiskt fantastiskt.*

Tuva: [...] *men jag tycker det är värt det för att man blir så himla, asså när man hör allting i sin helhet så låter det så himla bra och då blir man lite stolt. Såhär, det här gjorde vi, typ.*  
(Fokusgrupp 3)

Josef och Tuvas uttalanden kan ha funktionen att övertyga de andra deltagarna i fokusgruppen om att gemenskap och ett gott resultat vinner över negativa uttalanden om körsång. Genom uttalanden om att *man verkligen får ett resultat* och *när man hör allting i sin helhet* konstruerar de även körsång som en praxis där slutprodukten är i fokus, något som verkar påverka elevernas inställning till kör positivt. Enligt många deltagare i intervjuerna tillskrivs körsång ett positivt värde på grund av slutprodukten. Effekten av denna konstruktion blir att körsång är beroende av slutprodukten för att eleverna ska känna motivation. Uttalandet *då blir man lite stolt* syftar här till känslan av att ha skapat något bra tillsammans. Funktionen kan vara att lyfta upp de andra deltagarna och höja körsångens värde i form av att få visa upp vad de åstadkommit inför andra. Effekten kan således vara att körsång även tillskrivs ett värde genom att andra på skolan eller individer utifrån får ta del av slutprodukten där eleverna på så vis skapar en känsla av stolthet. Körsång konstrueras som viktig för den sociala gemenskapen men också som viktig för den individuella självkänslan i ett gemensamt musicerande.

## 5.2 Körsång som arena för skillnader i motivation och kunskapsnivå

I följande avsnitt presenteras deltagarnas tal om körsång som en arena för skillnader i motivation och kunskapsnivå. Det framkommer att i princip alla deltagare talar om skillnader i motivation och kunskapsnivå gällande körsång. Flera av deltagarna talar inte bara om sig själva utan även om andra elever i kören som inte deltar i samtalet, och ger genom språket elevernas handlingar en mening.

## 5.2.1 Skillnader i motivation

I detta avsnitt talar deltagarna på olika sätt om körsång som ett ämne som inte prioriteras på samma sätt som andra ämnen i skolan. Det framkommer att klasskamraters olika inställningar till körsång skapar irritation och konflikter i kören samt att många inte tar ämnet seriöst, vilket resulterar i mycket prat. Samtidigt finns en förståelse hos flera av deltagarna att alla inte kan ha ett intresse. Begreppet *fulländad kör* framkommer som en situation som enbart kan uppstå om alla deltagare har ett gemensamt intresse. Skillnader i motivation belyses i alla fokusgrupper:

Urban: [...] *jag har aldrig övat på kören liksom, det är inte den lektionen jag tar på mest allvar.*

Bertil: *Äh jag håller med. Men det är ganska annorlunda från de teoretiska ämnena som matte och engelska, för det är inte direkt så att man försöker uppnå ett högt betyg i körsång.*

Moa: [...] *det har varit ett väldigt kul ämne, det är ett ämne där man känner att, när man kommer dit så behöver man som du säger inte ha förberett sig så mycket. Sen asså, inte bara vad jag har för upplevelse utan hur det känns som att gruppen känner inför ämnet så är det [...] ganska varierat vad folk har för inställning till kör. Men man märker ändå att det inte är alla som tycker det är kul [...] vissa är liksom, kör är viktigt och det ska låta bra, man ska sjunga rätt, och så kan det bli en irritation mellan stämmor.*

(Fokusgrupp 1)

Andrea: *Vi pratar väldigt mycket på kören och jag tror inte alla tar det så himla seriöst.*

I: *Kan du utveckla det du sa om att inte ta det seriöst?*

Andrea: *Ja men jag tror att många tänker att dom bär musikämnena inte är någonting viktigt så utan så länge de får bra betyg i svenska, engelska och matte typ så är det lugnt.*

Olof: *Jag håller med dig helt där, vissa tar det inte lika seriöst och sitter med sina mobiler och så.*

(Fokusgrupp 2)

Hilda: [...] *det är så jävla många som inte sjunger eller bryr sig. Annars är undervisningen, jag har inga problem med den, det är bara stämmorna som ibland håller käften när dom inte ska göra det och sen inte håller käften när dom ska hålla käften.*

Tuva: [...] *men sen är det ju också så att det finns ju självklart folk som inte bryr sig, det finns folk som bryr sig jättejättemycket och det finns folk som tycker att det är kul men som kanske inte riktigt fattar alla stämmor och det är helt okej [...]*

Daniella: *Jag vet väldigt många som har såhär en stor ångestklump över att gå till kören [...] Så att asså alla kan verkligen inte ha intresse för det.*

Nils: [...] *dom som har det, körsång 2 då. Det kommer nog gynna väldigt många av dom som har det för att då kommer det, då kommer dom som inte tycker att det är så roligt, [...] Då får man bort dom, så blir man en fulländad kör som faktiskt vill det här.*

(Fokusgrupp 3)

Att många deltagare har olika motivation till körsång konstrueras som ett faktum, vilket styrks genom både Tuva och Moas uttalanden att *det finns ju självklart folk som inte bryr sig* och *vissa är liksom, kör är viktigt och det ska låta bra*. Skillnader i motivation gäller både dem själva och andra i kören som inte deltar i samtalet. Moa säger att skillnaderna skapar en *konstig stämning* i gruppen och i

samtalet är det flera som håller med. Deltagarna konstruerar körsång som en arena även för olika förväntningar körsångare emellan. Det framkommer att de erfarna i kören förväntar sig att alla ska ta körsång lika seriöst och att det ska låta bra. När inte alla har samma motivation till körsång skapas en konstig stämning i gruppen. Effekten av en sådan konstruktion kan således bli att körsångares förväntningar på varandra skapar konflikter i kören.

Körsång jämförs med andra ämnen där mer teoretiska ämnen som matematik och engelska konstrueras som viktigare. Det framkommer att vissa elever inte prioriterar körsång och menar att det inte är ett ämne de tar på stort allvar. Skillnaden mellan dessa ämnen framställs därmed som stor. Bertil uttalar sig om att han inte försöker uppnå ett *högt betyg i körsång* till skillnad från de teoretiska ämnena, vilket kan ha funktionen att framställa körsång som mindre viktigt i skolan. Moas uttalande om att körsång är ett *kul ämne* där hon inte behöver ha *förberett sig så mycket* kan ha funktionen att framställa körsång som roligt just för att ingen förberedelse behövs till skillnad från andra ämnen. I skolkontexten framställs kör som en positiv kontrast. Det framkommer även att elevernas bristande motivation till körsång resulterar i prat och andra sysselsättningar som inte har med körsång att göra, till exempel att sitta *med sina mobiler*. Eftersom både Andrea och Olof talar om *dom* i sina uttalanden kan det ha funktionen att övertyga resten av gruppen att det är andra elever än de själva som inte tar kursen seriöst. Effekten kan därav bli att elever som inte intresserar sig för körsång har svårt att fokusera på lektionerna. Uttalandena om att körsång är ett ämne som inte prioriteras eller tas *så himla seriöst* kan ha funktionen att konstruera kör i skolan som ett ämne med låg status. Effekten av deltagarnas uttalanden blir att körsång konstrueras som oviktigt men kul.

Hilda i fokusgrupp 3 uttrycker sig starkt kring sin egen stämning och de olika inställningar till körsång som där råder. Uttalandet om att vissa *håller käften när dom inte ska göra det* kan ha funktionen att inför gruppen förstärka sin egen känsla av ilska och uppgivenhet över att nästan vara den enda som på riktigt försöker och sjunger. Uttalandet konstruerar även körsång som en arena för konflikter. Angående elevers olika inställning till kör finns även variationer i de konstruerade argumenten. Både Tuva och Daniella menar på att alla inte kan ha intresse för kör med tanke på att det är omkring 90 elever i kören på deras skola. Daniella framställer bilden av att vissa elever har en *stor ångestklump över att gå till kören*, vilket kan ha funktionen att förmildra Hildas starka uttalande. Det kan också innebära en vilja att framstå som omtänksam och empatisk gentemot övriga klasskamrater. Effekten av denna konstruktion kan vara att körsång framställs som en arena för meningsskillnader där det samtidigt är viktigt att visa empati för att undvika konflikter. Nils fortsätter samtalet genom att peka på skillnaden mellan den obligatoriska körsången och den fristående kursen körsång 2. Det framkommer att genom att eliminera elever som inte bryr sig om körsång skapas en *fulländad kör*, vilket gynnar de som valt kursen. Även här kan funktionen vara att visa empati med de elever som inte tycker om körsång samt att övertyga de andra om att en hög standard där meningsskillnader och irritationer över varandras kompetenser och inkompetenser inte existerar endast kan fås i kursen körsång 2. Effekten av uttalandet blir att kör konstrueras som fulländad enbart när alla deltagare har ett gemensamt intresse.

## 5.2.2 Skillnader i kunskapsnivå

I detta avsnitt presenteras hur deltagarna talar om skillnader i kunskapsnivå i kören på olika sätt. Fokusgrupp 1 talar utifrån vilka som anses duktiga på körsång och vilka konflikter och känslor det kan skapa medan fokusgrupp 3 talar om nivåskillnader utifrån svårighetsgraden på olika stämmor och att det är högt tempo under repetitionsarbetet. Följande citat exemplifierar detta:

Bertil: *Det är ju väldigt olika ambitionsnivå mellan personer i kören. Och även tidigare erfarenhet av att sjunga i kör. Till exempel under Göteborgs lucia i vintras så kände jag att det var lite liksom gnäll över hur körerna blev uppdelade [...]. Som vanligtvis, att det blev olika nivå på körerna, vilket kan skapa lite gnäll och kanske inte så kul om man är bland dom, den kören som inte anses vara så bra.*

Moa: *Åh, asså det finns ändå en liten tendens till att värdera vilka som är, jag vet inte, men det kanske inte handlar om vilka som är bra men vilka som sjunger och sådär och det kan bli lite elitistiskt kanske.*

Rosa: *[...] alla är på olika nivå och sånt och de var väldigt tydligt på lucia för jag tycker det är jättejobbigt att sjunga inför folk.*

I: *Vill du berätta vad som känns jobbigt med att sjunga inför andra?*

Rosa: *Nej men jag tycker bara att försöka i allmänhet att få ut rätt stämma, även om jag kan det i huvudet så kanske det låter fel och så kanske någon rycker till, och bara de där låter inte bra, och så försöker man inte mer efteråt.*

Nellie: *Åh men kanske lite press sådär att man ska bry sig lika mycket som andra bryr sig [...]*

(Fokusgrupp 1)

Daniella: *[...] men sen så känner jag väl att det är ganska snabbt tempo typ på såhär "det här är er stämma, kom ihåg den" och jag har väldigt svårt för att memorera saker fort så jag glömmet det samma sekund.*

Viktoria: *Asså jag tycker samma som Daniella, det är väldigt högt tempo [...] Men samtidigt jag är en sån person som lär mig saker på två sekunder så för mig är det ju skönt.*

Tuva: *Ja, jag hör bara sopranerna. Jag tror att det är väldigt många som tycker att altstämman är väldigt svår.*

Daniella: *Asså är det bara jag som tycker tvärtom? Jag tycker alt alltid har absolut enklaste utav alla.*

(Fokusgrupp 3)

Deltagarna i fokusgrupp 1 konstruerar här en samstämmighet kring att skillnader i kunskapsnivå är ett problem i kören och att det finns en *tendens till att värdera* körsångare utifrån vilken nivå de är på. Det talas om uppdelning i mindre körer där det tydligt visades *att det blev olika nivå på körerna* och vilken kör som var den bättre och vilken som var den sämre. Det framkommer att det skapas konflikter på grund av dessa uppdelningar och hur elever värderas i kören där de som anses mindre bra på ett sätt blir utpekade. Uttalandet om att det finns en press på att *man ska bry sig lika mycket som andra bryr sig* kan vara ett sätt att konstruera elevernas nivåskillnader i kören som ett problem där funktionen kan vara att skjuta över problemet till de som bryr sig mycket. Ordet *man* kan även syfta på att det är flera som upplever detta. Det framkommer i samtalet att det finns en rivalitet mellan både körsångare och mellan stämmorna, vilket skapar en dålig stämning. Deltagarna talar om att vissa elever blir irriterade när inte alla visar samma engagemang eller kunskap inom körsång och i kontexten framstår dessa argument ha funktionen att skylla problemet med

nivåskillnader på de som är engagerade i kören. Effekten kan bli att oerfarna elever har lägre status i skolkören än de erfarna. I intervjun framkommer det även av en deltagare att det inte enbart behöver handla om hur mycket någon *bryr sig* eller inte utan att det även kan vara en svårighet att våga ta plats och visa engagemang. Uttalandet om att det känns *jättejobbigt att sjunga inför folk* eftersom reaktionen, *när det låter fel* och *någon rycker till*, konstrueras som negativ vill eleven i fråga inte försöka mer. Körsång konstrueras här som en hierarkisk arena och effekten av flera av dessa uttalanden blir att elever på grund av skillnader i kunskapsnivå inte kan samverka i en skolkör.

Fokusgrupp 3 talar om *snabbt tempo* och stämmors svårighetsgrad. Det framkommer att vissa anser att altstämman är den svåraste i kören och även att högt tempo i repetitionsarbetet gör att vissa elever inte hinner memorera sin stämma. Deltagarna diskuterar inte uttalat om nivåskillnader men det framkommer ändå att det finns på grund av att elever lär sig olika snabbt och vill ha olika tempo i repetitionsarbetet. Körsång konstrueras här som problematiskt på grund av skillnader i kunskapsnivå. Utsagan där Daniella uttrycker *är det bara jag som tycker tvärtom?* angående altstämmans svårighetsgrad kan ha funktionen att visa på att hon inte uppfattar altstämman som den svåraste stämman. Det kan även framställas som ett sätt att mildra de andras uttalanden eftersom hon inte håller med och kan därför ses som en variation. I intervjun framkommer inte vilken stämma Daniella tillhör men med tanke på hennes första uttalande om att det höga tempot gör att hon inte hinner memorera sin stämma och *glömmer det samma sekund* och samtidigt uttalandet om att altstämman är den lättaste kan det gå att förutsätta att hon tillhör sopranstämman. Därmed kan uttalandet om altstämman även ha funktionen att inför de andra försöka att inte framstå som sämre och därav peka på att sopranstämman minsann inte är den lättaste stämman. Effekten av att deltagarna lyfter fram instuderingstempot i undervisningen som en orsak till att inte alla hänger med kan vara att andra didaktiska svårigheter angående skillnader i kunskapsnivå förbises.

### 5.3 Körsång som könskodat

I avsnittet nedan presenteras hur deltagarna talar om att körledare använder könskodade termer när de ska tala till de olika stämmorna i kören. De termer som belyses är *tjejstämma* och *killstämma* och deltagarna talar även om hur körledare ibland använder sig av uttalanden som *"kom igen nu tjejer"* eller *"kom igen nu killar"*. Dessa uttalanden framställs som felaktiga eftersom deltagarna menar att det kan finnas elever som inte identifierar sig med det kön som läraren uttalar:

Andrea: *Det är väl typ så att många körledare, [...] enligt mig använder fel termer. Kanske att säga "ni tjejer ni sjunger såbär och ni killar ni sjunger såbär", "tjejstämma", "killstämma". Det kan vara en löjlig grej men rent professionellt sett tycker jag inte man använder riktigt de termerna för det finns ju många tjejer som kan sjunga mycket mörkare än, rent tekniskt sett. Man använder ofta fel begrepp och så inom kör. Speciellt inom skolan, jag tror inte det är på samma sätt utanför.*

Charlie: *Jag håller med dig där lite om begreppen. Det är bättre att bara säga altarna och sopranerna, [...] Och ifall nån inte känner sig som kille eller tjej och sådär, så den också kan känna sig inkluderad den personen.*

Theo: *Jag håller med Andrea det där med tjejstämma och killstämma. Tänk typ om en idrottslärare hade sagt tjej-slag eller nånting, oavsett om det var på ett nedvärderande sätt eller bara beskrivande så hade det ändå varit mycket, eller jag tror fler hade reagerat på det. Men det är ju precis lika fel som att säga tjejstämma och killstämma tycker jag.*

(Fokusgrupp 2)

Daniella: *Jag har tänkt på det här med kören att det är väldigt såhär 'kom igen nu killar' eller såhär 'kom igen nu tjejer', vilket inte riktigt stämmer eftersom att alla tenorer är inte killar [...] Så jag kan tycka det blir ganska konstigt när det blir såhär 'kom igen nu killar' och så står det folk där och bara 'ah okej'.* (Fokusgrupp 3)

Deltagarna skapar här en konstruktion som handlar om att körledare använder *fel termer* angående stämmorna i kören. Utifrån deltagarnas uttalanden kan det förstås som att körledarna felaktigt konstruerar stämmor som könsbaserade. Deltagarna talar om risken för att vissa elever kan känna sig exkluderade när körledaren använder termer som syftar på kön. Uttalanden som *ifall nån inte känner sig som kille eller tjej* och *alla tenorer är inte killar* kan ha funktionen att övertyga mig som gruppleddare och de övriga deltagarna om att dessa termer används felaktigt genom att ge konkreta exempel på vilka konflikter som kan uppstå. Genom att likna begreppet *tjejstämma* inom körsång med begreppet *tjej-slag* inom idrott förstärker Theo de andras uttalanden genom en liknelse till ett annat ämne där begreppet konstruerats som något könskodat som värderas lägre. Tolkningen görs genom Theos uttalande om att *fler hade reagerat* om någon hade sagt *tjej-slag*. Det framkommer även att det finns *många tjejer som kan sjunga mycket mörkare*, vilket kan ha funktionen att övertyga de andra om att även flickor kan sjunga till exempel tenorstämman. Det framställs även som att stämmor inte behöver konstrueras utifrån kön. Alla uttalanden tillsammans kan förstås som att de har funktionen att utmana den upplevda konstruktionen körledarna gör om könsbaserade stämmor eftersom deltagarna i samförstånd talar om att de vill se en förändring. Deltagarna positionerar sig avståndstagande mot könskodade stämmor.

Andrea talar utifrån professionalitet när hon säger att körledare använder fel termer om stämmorna och menar att *rent professionellt sett* så använder *man* inte dessa termer. Andrea förtydligar sitt uttalande genom att säga att hon inte tror de termerna används utanför skolan, utan att det är typiskt för körsång i skolans verksamhet. Andrea konstruerar här att professionella körledare inte använder termer som "tjejstämma" och "killstämma". Hon konstruerar även synen på att det inom skolans verksamhet förekommer ofta, vilket kan ha funktionen att visa på en skillnad mellan körsång i skolan och utanför där könskodning endast görs i skolan. Effekten av konstruktionen om *fel termer* kan bli att lärarna i skolans körverksamhet framstår som mindre kunniga kring frågor om kön och genus.

## 5.4 Körsång som disciplinering

Många av deltagarna talar om körsång som disciplinering och hänvisar då till körledarens roll, vilket presenteras i detta avsnitt. Deltagarna i fokusgrupp 3 diskuterar kring sina körledare och



vilket beteende som anses vara accepterat för en körledare. Det handlar om disciplin och om hur auktoritär en körledare kan vara:

Nils: [...] *jag vet att Lasse får ju mycket skit av vissa för att folk tycker han är jättehard men jag skulle säga att han är ju top-of-the-line när det kommer till körledare.*

Daniella: *Jag tycker att det är helt sant och asså det är helt rätt men jag är en sån som reagerar motsatt på asså, märker jag av bara känsla av ilska så blir jag direkt såhär "ooh" och då tappar jag verkligen hela intresset och fokuset. [...] jag blir bara jättestressad utav sånt.*

Viktoria: [...] *jag känner också att, asså om någon är irriterad så blir jag mer såhär men herregud det här ska va en kul grej, kan du liksom chilla lite [...] det blir inte bättre stämning för att du är arg. Dock förstår jag också vad Nils menar, man måste ju vara lite arg eller såhär direkt för att det ska funka.*

Lars: *jag tycker inte han skäller ut jag tycker bara han säger ifrån på ett mer strängare sätt liksom och jag tycker, där får man verkligen känsla för hur det är att vara i den seriösa världen.*

(Fokusgrupp 3)

Deltagarna fortsätter sedan att jämföra Lasse med två andra körledare på skolan och de talar om att Lasse enbart undervisar dem inför stora konserter.

Nils: *Jag tror anledningen till det dock, [...] det är för att dom andra har inte den körledardisciplinen och erfarenheten som Lasse har.*

Lars: *Nej inte lika professionell.*

Nils: *Ja och Lasse har på en helt, jag tror inte ens man kan snacka körnivå på de andra jämfört med Tuva: Jo det tror jag.*

Nils: *Nej de tror jag inte. Lasse vet exakt vad han ska göra och exakt hur det ska låta så jag tror ändå att det just körmässiga tänket, okej det vet han nog lite extra mer än de andra.*

Deltagarna konstruerar auktoritära körledare som professionella och det framkommer i intervjun att de kopplar en disciplinerad ledarstil med en auktoritär. Nils uttalanden kan ha funktionen att försöka styra in de andra eleverna mot att professionellt ledarskap värderas utifrån hur auktoritär en körledare är. De andra körledarna som i intervjuerna framställs som mer glada och snälla anses därför inte ha samma *körledardisciplin* och vara på samma *körnivå*. Körledarna kategoriseras in i olika fack utifrån ledarstil och utbildning. I intervjun påpekar deltagarna att Lasse har utbildning inom körsång och dirigering, och att han arbetar med andra mer professionella körer, vilket kan ha funktionen att framställa honom som den lärare som har högst status. Dock framkommer det inte vad de andra körledarna har för utbildning mer än att de också framställs som kompetenta men mer positiva och snällare än Lasse. Nils konstruerar ändå Lasse som mer professionell och kunnig på området och positionerar sig som förespråkare för auktoritära körledare. Att tala om att lärarna är på olika *körnivå* kan ha funktionen att förminska de andra körledarna för att övertyga resten av gruppen att Lasses ledarstil är legitim. Effekten av konstruktionen blir att körledare måste vara auktoritära och upprätthålla en disciplin för att körundervisning ska fungera. Dock finns variationer i konstruktionerna eftersom vissa deltagare menar på att ett auktoritärt och aggressivt beteende bidrar till att de känner sig *jättestressade* och att *det blir inte bättre stämning* för att körledaren är arg, vilket i sin tur leder till att eleverna *tappar intresset och fokuset*. Enligt dessa uttalanden gör körledaren eleverna stressade och upprörda. Nils sätt att försöka övertyga de andra

deltagarna får dem dock till att hålla med trots dessa känslor som beskrivs. Effekten av detta blir därmed att en auktoritär ledarstil legitimeras. Det framkommer även att körlektionerna blir mer disciplinerade och liknar verkligheten mer när Lasse håller i det, vilket exemplifieras i följande citat:

Nils: *Ja då hamnar man i den disciplinen direkt. Man fattar det så fort han kommer in.*

Josef: *Men asså branschen är ju hård och det kommer ju se ut så.*

Nils: *Exakt, det är ju det som är grejen med Lasse, han vet exakt hur branschen ser ut för han är i den hela tiden, han är i alla fall i körbranschen.*

(Fokusgrupp 3)

Här konstruerar deltagarna *körbranschen* som hård och disciplinerad, vilket ännu en gång kan ha funktionen att legitimera Lasses ledarstil. Deltagarna framställer skolkören som separerad från *branschen* men att Lasse för dem närmre på grund av hans sätt att leda kören. Deltagarna gör därmed en konstruktion om att körundervisning i skolan bör vara hård och disciplinerad eftersom branschen i verkligheten framställs på det viset, vilket även är effekten av argumenten. Det finns alltså en syn på körledare och *körbranschen* i verkligheten som auktoritär och disciplinerad och som av flera av deltagarna i intervjun konstrueras som det rätta sättet att undervisa på.

Fokusgrupp 2 talar om att körledaren bidrar till disciplinering och på vilket sätt en körledare får respekt:

James: *Jag tycker att nånting som jag upplevt på kören som jag märker också i vardagliga saker är disciplinen som man bygger upp här. Det finns en viss disciplin att du jobbar med andra samtidigt som du jobbar med dig själv. [...]*

Charlie: *[...] läraren är ju en viktig roll i körsång och jag tycker att våran lärare på ett sätt är väldigt häftig och bra för han kan vara så sjukt bestämd och hård på det sättet samtidigt som han också i andra stunden kan dra världens skämt. [...] och det är ju jätteviktigt för det är ju det som gör att folk lyssnar och blir lite mer disciplinerade.*

Lia: *[...] det är en väldigt viktig del som vår lärare gör, att fokusera på att undervisningen blir underhållande. Och det tycker jag han gör samtidigt som han balanserar upp det med att vara bestämd och likom han vill att det ska vara disciplin [...] samtidigt som han kan skämta lite och så.*

(Fokusgrupp 2)

Deltagarna framställer körlärarens sätt att undervisa på som disciplinerad där läraren kan vara *sjukt bestämd och hård* men samtidigt *underhållande* då han kan *dra världens skämt*. De framställer lärarens roll som viktig i körsång och konstruerar en syn på att balansen mellan att vara auktoritär och underhållande är viktig eftersom det gör att *folk lyssnar*, visar respekt och blir *lite mer disciplinerade*. Det framkommer även i intervjun att undervisningen blir roligare på grund av de underhållande inslagen. Effekten av en sådan konstruktion kan innebära att utan balansen hade eleverna inte lyssnat på samma sätt. Uttalandet om *disciplinen som man bygger upp här* som syftar på körsångsundervisningen visar på att körsång konstrueras som en disciplinerad undervisning där elever även lär sig disciplin. Då eleverna talar kring lärarens roll och hur han lyckas engagera eleverna till att få dem att lyssna och respektera varandra kan det sägas att eleverna konstruerar lärarens roll

som nödvändig för en disciplinerad miljö. Effekten av konstruktionen blir således att det är lärarens roll att upprätthålla en disciplin och inte elevernas.

Deltagarnas konstruktion om balansen mellan att vara auktoritär och underhållande kan stämma överens även med deltagarnas diskussion kring läraren Lasse i fokusgrupp 3. Där verkar inte balansen finnas på samma sätt och det skulle därför kunna vara anledningen till att flera elever har en negativ uppfattning om honom. Det finns en samstämmighet i konstruktionerna mellan fokusgrupperna angående att läraren har som uppgift att skapa en disciplinerad miljö där eleverna visar respekt och lyssnar. Det framkommer att dessa egenskaper hos en lärare behövs för att undervisningen ska kunna fungera. Dock kan det sägas att det finns en variation i konstruktionerna eftersom deltagarna från den ena fokusgruppen konstruerar *körbranschen* som hård och auktoritär, vilket legitimerar lärarens beteende trots vissa elevers negativa uppfattning om honom. Den andra fokusgruppen talar istället om hur läraren lyckas uppnå en disciplinerad undervisning och miljö med en balans mellan att vara *underhållande* och auktoritär där läraren i fråga framställs som en bra lärare.

## 5.5 Körsång som ineffektiv undervisning

I följande avsnitt presenteras deltagarnas konstruktioner om repetitionsarbetet i kören och körledarnas undervisningsstrategier. Undervisningsstrategierna handlar om hur instudering av nya låtar i kören går till och deltagarna talar om att lång väntetid förekommer. Det framkommer även att många elever i kören blir okoncentrerade och oengagerade på grund av undervisningsstrategierna samt att de skapar möjligheter till prat, vilket skapar en ineffektiv undervisning. Repetitionsarbetet i kören framställs på samma sätt i alla fokusgrupper. Deltagarna konstruerar stämrepetitioner som ett bättre alternativ för en effektivare undervisning. Det framkommer även att det finns en skillnad mellan körsång och andra ämnen i skolan angående koncentrationsnivå. Dessa olika aspekter exemplifieras med följande citat:

Urgot: *Jag tappat framförallt lusten för jag tycker vi övar på fel sätt. Jag tycker det är väldigt oproduktiva lektioner [...] Stämrep hade varit bättre.*

Moa: *Ja asså, jag tror absolut att det är effektivare för att lära sig saker men samtidigt är det ju tråkigare med stämrep tycker jag. [...] man får ju inte körgrejen när man har stämrep.*

Moa: *Jag tror att det hade varit bra om vi gjorde lite mer med gehör, för jag tror, varför det blir oengagerat är för att vi ska sitta med noter, sida efter sida efter sida och så är det långa stycken. Och jag tycker man kan variera det kanske med att nu kör vi den här lilla trudelutten.*

Bertil: *Jag tycker i alla fall stämrep är bättre. Men jag håller med om att det kan bli tråkigare men körmusik är ändå inte så rolig i inlärningsprocessen. [...] man kommer närmare slutprodukten om man övar som stämmor.*

(Fokusgrupp 1)

Urban: *Vi har sjungit nån grej, nära grejer som har varit lite för svårt men det hade ju gått om man hade övat. Nu gjorde ju inte jag det, och inte så många av er andra heller men hade man gjort det så hade det gått.*

(Fokusgrupp 1)

Theo: *Men det som skiljer tror jag från koncentrationsnivån från till exempel svenska till kör är kanske att i kör så blir det liksom, det finns fler element som man kan skoja till.*

Sebastian: [...] *just på körlektioner när man har fyra olika stämmor så blir det ganska ofta tre grupper som får sitta och vänta.*

Andrea: [...] *nå jag tycker som är lite sämre är det att när vi är så många och till exempel vår lärare tränar en stämma. Då är det tre stämmor som sitter och inte gör nånting och då blir det som sagt så att det blir svårt för oss andra att koncentrera oss för det är lite tråkigt att sitta still. För vi kan ju liksom inte sjunga för oss själva för då stör ju vi liksom, så då har vi ju inget annat än att kanske sitta med mobilen.*

(Fokusgrupp 2)

Tuva: *Jag tycker att det är väldigt mycket dötid under körlektionerna. Det är ju ofta så att 'ah men nu tar vi den här stämman' och så får alla andra sitta och vara tysta och då är det klart att det är många som börjar prata och kanske frågar typ "hur sjunger vi på den delen". Det är klart att det blir lite stökigt.*

Viktoria: *Äh jag batar att såhär, sitter och rabblar nåt 15 gånger, då blir jag såhär, då blir det trött-samt.*

(Fokusgrupp 3)

I citaten ovan talar deltagarna om att repetitionsarbetet i kören skapar möjligheter för prat. Körlektionerna beskrivs som *oproduktiva* där det är svårt att vara koncentrerad och behålla fokus på grund av att det är mycket *dötid*, *tråkigt att sitta still* samt att det *finns fler element som man kan skoja till*. Dessa uttalanden kan ha funktionen att försöka ursäkta sitt eget beteende, att eleverna pratar eller sitter med mobilen när andra övar sin stämma. Det beskrivs som att det inte finns någon annan lösning på problemet än att börja prata och bli ofokuserad, vilket kan styrkas med Tuvas uttalande om att det är *klart att det är många som börjar prata*. Kanske har det även funktionen att flytta problemet från sig själv till körledaren genom att peka på att undervisningsstrategierna skapar möjligheter för prat. Det går även att se många av dessa uttalanden som variationer av samma fenomen. Flera deltagare använder olika argument för att konstruera körsång som ineffektiv undervisning, vilka kan vara i motsats till varandra. Samtidigt som deltagarna menar att körledarnas undervisningsstrategier är *oproduktiva* och att prat och bristande fokus även bidrar till detta, menar deltagarna att det är de själva som pratar och tappar koncentrationen. Effekten av att repetitionsarbetet i kören konstrueras som att det skapar möjligheter för prat kan vara att körledaren ges ansvar att skapa en produktiv undervisningsmiljö.

Alla deltagare diskuterar huruvida stämrepetitioner vore ett bättre alternativ för att få en mer *effektiv* undervisning. Deltagarna belyser det konstruerade problemet från olika håll. Att *det är oproduktiva lektioner* och att det ganska ofta är *tre grupper som får sitta och vänta* beskrivs som en orsak till bristande motivation i ämnet och uttalanden om att *stämrep är bättre* har funktionen att hitta lösningen på problemet. Moa däremot menar att det är *tråkigare med stämrep* och att de inte får *körgrejen* då. Här finns en variation i argumenten och Moa försöker istället hitta en annan lösning där gehörsbaserad undervisning skulle kunna hjälpa för att uppnå effektivitet. Den konstrueras som enklare att hänga med i jämfört med *noter och långa verk*. Även Urban försöker hitta en lösning och säger att egen övning hade kunnat hjälpa. *Det hade ju gått om man hade övat. Nu gjorde ju inte jag det,*

*och inte så många av er andra beller.* Funktionen i detta uttalande kan vara att försöka övertyga de andra om att egen övning är ett svar på problemet samt att synliggöra att det inte är någon i gruppen som övar. Dock har det samtidigt visats i tidigare avsnitt att körsång konstrueras som ett ämne eleverna inte prioriterar eller lägger energi på. Det finns en variation i form av en motsägelser i Urbans argument eftersom han säger att egen övning är ett potentiellt svar på problemet med tråkiga stämrepetitioner på lektionerna samtidigt som han inte övar själv. Därav utgör han också en del av problemet och hans uttalande om att ingen övar kan därmed även ha funktionen att peka på alla i kören som skyldiga till den ineffektiva undervisningen. Effekten av Urbans utsaga kan vara att egen övning bidrar till en mer effektiv undervisning.

Uttalandet där Bertil säger att *körmusik är ändå inte så rolig i inlärningsprocessen* tyder på att det är så han har konstruerat körsångsundervisning. Stämrepetitioner hade varit ett bättre alternativ även om det är tråkigare eftersom *man kommer närmare slutprodukten om man övar som stämmor*. I intervjuerna framkommer det från alla deltagare att det är slutprodukten som betyder något och vägen dit är inte lika intressant. Vissa deltagare väljer att acceptera det *oproduktiva* repetitionsarbetet i tron om att resultatet ska bli bra, medan andra *tappar lusten*. Bertils uttalande kan ha funktionen att övertyga de andra deltagarna i gruppen om att undervisningsstrategierna inte spelar någon större roll utan det är slutprodukten som är i fokus. Därför framställs en diskussion angående huruvida de ska nå dit som nästintill onödig. Bertil försöker ändå vinna över de andra deltagarna till att enas genom uttalandet *jag tycker i alla fall stämrep är bättre*, trots att båda alternativ anses som tråkiga. Effekten av konstruktionen bli således att stämrepetitioner är tråkiga men bidrar till en effektivare undervisning som snabbare leder fram till slutprodukten.

## 5.6 Körsång som lärande

I detta avsnitt presenteras deltagarnas konstruktioner om lärande i kör samt vilken kunskap de artikulerar att körsång producerar. Det framkommer variationer där det görs skillnad på vad deltagarna lär sig i kören och vad de har för användning av kören i framtiden:

Bertil: [...] *asså vi lär ju oss inte riktigt nånting i kören, vi sjunger ju körmusik och man lär sig genom det men det är ju liksom ingen körundervisning på det sättet bortsett från att man lär in repertoar och lär sig sjunga det. Jag vet inte om det ingår nåt mer i kursen egentligen.*

Kim: *Men jag tänker att när man lär sig repertoar och låtar och så, så lär man sig ju automatiskt mycket med det.*

Bertil: *Men jag tänker till exempel, övningsprocess har vi aldrig gått igenom [...] Asså till exempel tips med hur man kan lära in ett stycke [...] Men det har vi inte gått igenom så jag vet inte om det är super-viktigt.*

Rosa: *Asså notläsning, det är typ det jag lär mig, och lite gehör.*

Bertil: *Men sen också att musicera som grupp och lyssna på vad andra sjunger samtidigt som man själv sjunger. Så får man en helt annan gehörsmått.*

(Fokusgrupp 1)

Olof: *Jag tycker att det är kul att vara här på lektionerna och lära mig att sjunga bättre och så men jag tror inte jag kommer kunna ha nån nytta av det i min framtid.*

Theo: *Jag tänker lite motsatt till Olof att oavsett om man håller på med musik eller inte så tror jag alltid man har användning av röstteknik och veta hur man ska tala liksom.*

(Fokusgrupp 2)

Daniella: *Ja noter, vi lär oss noter, vi får lära oss att som sagt höra andra ljud och koncentrera oss på vårt egna.*

Viktoria: [...] *Men det är klart att kören är skitbra om du vill fortsätta läsa musik eller om du vill utvecklas inom musiken, men jag kan känna typ såhär att om jag vill [...] bli polis typ, då kommer inte kören va någon användning för mig.*

Nils: *Då kan jag inflika att det kommer du visst ha, för du kommer ha så himla mycket disciplin från kören.*

Viktoria: *haha ja okej jag får lite disciplin då.*

(Fokusgrupp 3)

Deltagarna talar här om körsång som lärande där *noter, gehör, musicera som grupp* och att *lyssna på andra* framkommer som kunskaper de lär sig i kören. Deltagarnas sätt att tala och interagera med varandra visar på att de är samstämmiga gällande dessa saker de lär sig i kören. Deltagarna talar även om vad de har för användning och nytta av körsång i framtiden. Det finns alltså en konstruktion kring vad deltagarna lär sig i kören och en konstruktion kring vad deltagarna har för användning av kören i framtiden. Dock finns variationer i konstruktionerna. Olof och Viktoria talar om att de inte kommer att ha någon användning av körsång i framtiden genom uttalanden som *jag tror inte jag kommer kunna ha nån nytta av det och då kommer inte kören va någon användning för mig*. Dessa uttalanden kan ha funktionen att försöka övertyga de andra deltagarna om att de kunskaper körsång producerar inte är användbara i framtiden om de inte ska fortsätta utöva musik. Andra anser att både *röstteknik* och *disciplin* kan vara användbart oavsett en framtid inom musik eller inte. Nils uttalande om att Viktoria visst kommer ha användning för kören i framtiden *för du kommer ha så himla mycket disciplin* kan ha funktionen att försöka styra in henne mot att körsång skapar en disciplin som är användbar inom andra områden. Viktoria ändrar sig och skapar en variation som kan ses som en form av motsägelse till tidigare uttalande där hon först säger att hon inte har någon användning av kören i framtiden. Deltagarna konstruerar alltså lärande i och av kör på olika sätt.

Bertils uttalanden kan ses som variationer som står i motsägelse till varandra då han börjar med att säga att de inte riktigt lär sig något i kören mer än att de *lär in repertoar och lär sig sjunga det*. Bertil talar även om att han inte vet *om det ingår nåt mer i kursen egentligen*, vilket kan tyda på att körledarna inte har artikulerat några andra lärandemål än de deltagarna nämner. Efter de andra deltagarnas uttalanden om vad de lär sig lägger han dock till att *musicera som grupp och lyssna på vad andra sjunger samtidigt som man själv sjunger*, vilket pekar på lärande. Med tanke på dessa uttalanden kan det vara så att Bertil eftersöker andra delar av lärande än de som framställs som mest självklara som noter, gehör och samarbetsförmåga. Uttalanden som *övningsprocess har vi aldrig gått igenom och jag vet inte om det är superviktigt* kan ha funktionen att försöka precisera något mer som kan gå att lära i kör. I kontexten framställs övningsteknik som något Bertil eftersöker men som lärarna inte har artikulerat och därför inte framställs som viktigt. Effekten av Bertils uttalande om övningsteknik blir att han ser andra saker som de kan lära sig i kör som inte lärarna artikulerar.

Deltagarna konstruerar sålunda genom deras utsagor att de främst lär sig musikalisk kunskap i form av noter, gehör, lyssningsförmåga och att musicera som grupp. Dessa kunskaper framställs som explicita kunskaper som deltagarna vet att de lär sig, vilket kan styrkas med Rosas uttalande där hon säger att *notläsning, det är typ det jag lär mig, och lite gehör* och Daniellas uttalande om att *vi lär oss noter, vi får lära oss att som sagt höra andra ljud*. Här konstruerar deltagarna vad de *får* lära sig i kören, vilket kan ha funktionen att belysa den explicita kunskap som körledarna har artikulerat. Deltagarna talar även om disciplin, vilket också går att finna i diskursen om körsång som disciplinering samt övningsteknik. Deltagarna konstruerar därmed även implicit kunskap som inte framställs som uttalad av körledarna. Uttalanden om disciplinering och övningsteknik kan således ha funktionen att synliggöra kunskaper deltagarna menar att de har användning för i skolan och i framtiden.

## 5.7 Sammanfattning

Utifrån deltagarnas konstruktioner om skolämnet körsång presenteras i resultatet sex diskurser. Diskursen om körsång som glädje, mod och gemenskap visar att alla deltagare talar om att kör i skolan bidrar till social gemenskap och individuell utveckling där gruppen stärker individen. Diskursen om skillnader i motivation och kunskapsnivå framställs av alla deltagare på liknande sätt där det visar sig att förkunskaper om och inställning till kör skiftar och skapar konflikter som i sin tur leder till bristande motivation. Repetitionsarbetet i körerna konstrueras av deltagarna som långsamt och tråkigt i diskursen om ineffektiv undervisning och alla påtalar att stämrepetitioner vore ett bättre alternativ för en effektivare undervisning. Resultatet visar att deltagarna utmanar diskursen om könskodade stämmor genom att tala om att körledarna använder felaktiga termer. Deltagarna talar även om att könskodningen kan exkludera elever som inte identifierar sig med det kön som läraren uttalar. I diskursen om körsång som disciplinering framkommer deltagarnas konstruktioner om olika ledarstilar och den disciplin de talar om att körledarna skapar. En auktoritär ledarstil framställs som den mest professionella av vissa deltagare medan en balans mellan en underhållande och auktoritär ledarstil framställs som den rätta av andra. Diskursen om körsång som lärande konstrueras främst utifrån explicita musikaliska kunskaper men det finns dock en antydning till att deltagarna även ser så kallade implicita kunskaper som inte är uttalade av körledarna som till exempel övningsteknik och disciplin.

## 6 Diskussion

I detta kapitel diskuteras föreliggande studies metod och resultat där problematiska aspekter av de båda lyfts fram. Resultatdiskussionen delas in i tre avsnitt, vilka varit utmärkande i resultatet; *Körsång som skolämne*, *Körsångarna i kören* och *Lärarna i kören*. Vidare presenteras lärarprofessionens utmaningar inom skolämnet körsång och ansatser till fortsatt forskning.

### 6.1 Metoddiskussion

I metodkapitlet framkommer det att deltagarna i föreliggande studie identifierades genom kontakt med lärare på de olika skolorna, men eftersom det i enlighet med Kvale och Brinkmann (2014) måste vara frivilligt att delta i forskningsstudier valde jag de elever som själva ville delta. En problematik kring detta kan vara att de deltagare som ville delta är de elever som tycker om körsång i skolan och därför var intresserade av att få diskutera ämnet. Problematiken blir således att deltagarnas intresse kan ha färgat resultatet och fått körsång i skolan att framställas positivt i många avseenden. Deltagarna talar i intervjuerna om "andra" elever i kören som inte bryr sig och inte engagerar sig överhuvudtaget. Dock verkar jag inte nått fram till de "andra" eleverna och kanske beror det just på studiens urval. Ett annat tillvägagångssätt angående att hitta deltagare till fokusgruppsamtalen hade varit önskvärt för att på så vis kunna få en större variation i resultaten. Dock är det inte säkert att de elever som möjligtvis inte tycker om körsång ändå hade velat delta.

En annan problematik kan vara mitt eget stora intresse för körsång. På en av de undersökta skolorna har jag haft min verksamhetsförlagda utbildning och jag kände eleverna sen innan och har själv undervisat i körsång på den skolan. Kvale och Brinkmann (2014) skriver om samförstånd och menar att deltagare i intervjuer kan tala om det de tror att intervjuaren vill höra. På grund av detta kan det vara så att deltagarna på denna skola ville framställa körsång på ett positivt sätt eftersom de visste om mitt eget intresse. Dock var jag tydlig med att förklara för dem innan intervjun påbörjades att de skulle försöka tala så fritt som möjligt utan att tänka på vad jag kunde tänkas vilja höra. På grund av detta tror jag fokusgruppsamtal var en väl vald metod eftersom jag som gruppleddare fokuserade på att lyssna och lät deltagarna diskutera fritt. Under intervjun upplevde jag inte att deltagarna försökte försköna ämnet körsång eller tala om det jag kunde tänkas vilja höra.

Föreliggande studie har en relativt liten omfattning på grund av den begränsade tidsramen, vilket kan innebära en problematik för studiens resultat eftersom Kvale och Brinkmann (2014) menar att en kunskaplig mättnadspunkt är att föredra. Intervjuer ska göras tills forskaren har uppnått en mättnad. Trots att jag fick fram mycket material att arbeta med utifrån mina tre fokusgruppsamtal kan det vara möjligt att mättnad inte har uppstått. Detta kan ses som en metodologisk brist som enligt Kvale och Brinkmann kan sägas karakterisera små kvalitativa studier, men som utifrån studiens begränsade omfattning inte varit möjlig att åtgärda.

Föreliggande studie hade kunnat analyseras med hjälp av ett sociokulturellt perspektiv för att gå djupare in på lärande i kör. Dock låg intresset i hur gymnasieelever talar och därmed konstruerar skolämnet körsång och därför passade en diskurspsykologisk analysmetod. Att analysera resulta-



tet med inspiration från diskurspsykologi stämmer väl överens med min forskningsfråga och med hjälp av begreppen konstruktion, variation, funktion och effekt fick resultatet en tydlig struktur. Dock kan en problematik med en sådan analysmetod vara huruvida analysen av deltagarnas tal blir autentiskt. Kvale och Brinkmann (2014) skriver om att forskare kan missa till exempel betoningar, känslöstämningar och ironi i samtalen. Därmed kan det vara svårt att säkerställa att de tolkningar uttalandena fick med hjälp av begreppen funktion och effekt stämmer överens med deltagarnas intentioner med uttalandena.

## 6.2 Resultatdiskussion

I följande avsnitt diskuteras körsång som skolämne, körsångarna i kören och lärarna i kören utifrån olika aspekter såsom låg status, obligatorium, exkludering, skillnader i motivation och kunskapsnivå, körtraditioner samt ledarstilar.

### 6.2.1 Körsång som skolämne

I detta avsnitt diskuteras två intressanta aspekter i resultatet, körsång som låg status och körsång som obligatorium. Båda aspekterna ställs i relation till tidigare forskning och Skolverkets mål och kunskapskrav.

#### *Körsång som låg status*

Körsång konstrueras i resultatet av deltagarna som glädje, mod och gemenskap. Att få skapa något stort tillsammans som låter bra framställs som positivt och stärkande för självförtroendet. Dock visar resultatet att körsång även konstrueras som ett ämne med låg status och att det inte värderas lika högt som andra ämnen i skolan. Det är ett ämne deltagarna inte förbereder sig inför och strävan efter ett högt betyg i kör framställs också som lägre än i andra ämnen. Frågan är vad detta kan bero på. Bergman (2009) menar att körsång i skolan har låg status och låg giltighet, och enligt Stenbäck (2001) finns det förutbestämda uppfattningar om ämnens status i skolan. Stenbäck menar att en vanlig syn på körsång är att det är roligt men att eleverna inte känner att de lär sig något. Eleverna förbereder sig inte inför kören på grund av att ämnet känns oviktigt och en lägre nivå i kören än på huvudinstrumentet accepteras enligt Stenbäck. Hentschels (2017) studie visar att körsång inte handlar om individuell prestation utan om social gemenskap. Kan det vara så att gruppens storlek och fokus på gemenskap och samarbete, som framkommer i föreliggande studies resultat, bidrar till att eleverna inte förbereder sig och därför ser körämnet som oviktigt i jämförelse med andra ämnen? Det framkommer i resultatet att deltagarna känner sig trygga på grund av att de är så många och därför inte behöver fokusera på att den egna rösten ska låta bra. Därav innebär det också att den enskilda individen inte syns på samma sätt som i andra ämnen där exempelvis individuella prov görs. Enligt Skolverket (2011a) syftar de allra flesta kunskapskrav i körsång till arbete i grupp, något som skulle kunna yttra sig i att det inte är lika viktigt och avgörande att prestera individuellt på kören som i andra ämnen. Körsång konstrueras i resultatet som ett kollektivt skapande, vilket kan förklara att individuell förberedelse inte anses behövas på

samma sätt. Enligt Skolverket (2011a) finns dock kunskapskravet att alla elever ska kunna ta ansvar i gruppen, vilket tidigare resonemang tyder på att de inte gör.

Även den i resultatet framkomna diskursen om skillnader i motivation och kunskapsnivå kan ses som en orsak till körämnets låga status. Det framkommer i Stenbäck (2001) studie att elever inte engagerar sig i kören på grund av rådande nivåskillnader och därför inte ser någon mening med att exempelvis öva hemma och försöka sjunga rätt när det alltid finns andra i kören som sjunger fel. Eleverna övar enligt Stenbäck enbart inför konserter, och då med argumentet att de inte vill göra bort sig. Även Balsnes (2009) framhäver en problematik med nivåskillnader och menar att det kan skapa känslor av bristande stimulans. Trots att deltagarna i föreliggande studie inte beskriver körämnet som oviktigt på grund av dessa skillnader kan resultatet tolkas som att det är en bidragande faktor till bristen på engagemang och bortprioriteringen av ämnet. Det framkommer att konflikter uppstår på grund av skillnader i motivation och nivå där vissa elever blir irriterade för att de andra inte visar samma engagemang, samtidigt som vissa inte vågar sjunga och ta plats eftersom de är rädda för de reaktioner som kan uppstå om de sjunger fel. På grund av detta kan det sägas att deltagarna i föreliggande studie konstruerar en slags hopplöshet inför körämnet och att de därigenom nedprioriterar ämnet.

Flera forskare menar att körsång som feminint kodat kan vara orsaken till körämnets låga status, speciellt bland pojkar (Wilson, 2012; Borgström Källén, 2014; Warzecha, 2013). Wilson (2012) menar att pojkar tar avstånd från feminint kodade aktiviteter för att inte bli förknippade med att vara feminina eller homosexuella. Att körämnets låga status skulle bero på den feminina kodningen var dock inget deltagarna i föreliggande studie talade om eller uttryckte. Det behöver inte betyda att genus inte är en aspekt även i föreliggande studies resultat, det kan istället vara så att deltagarna inte har reflekterat över körsång ur ett genusperspektiv. Det är dock intressant att nämnda forskare så tydligt har sett genusfrågan som kopplat till ämnets låga status, men att det inte talades om det i föreliggande studies fokusgruppsamtal. Möjligen kan det vara så att detta inte är något deltagarna har sett eller upplevt som ett problem. Det skulle kunna vara så att de som sjunger i skolkörerna följer de normer som förväntas av dem och därför heller inte reflekterar över att pojkar skulle verka mindre intresserade eller försöka ta avstånd från att sjunga. Det finns också en möjlighet att den av Wilson påtalade feminina kodningen har börjat luckras upp på de berörda skolorna med tanke på att det inte togs upp av deltagarna i studien. Kanske anses inte körsång lika feminint kodat längre? Kanske görs inte längre lika stor skillnad på flickor och pojkar och vilka instrument som är feminint eller maskulint kodade. I intervjuerna framkommer det att alla tre skolor har främst manliga körledare. Freer (2007) menar att manliga förebilder behövs inom körsång för att få pojkar att vilja sjunga i kör, och Green (1997) och Warzecha (2013) menar i sin tur att pojkar, när de deltar i vissa musikaliska aktiviteter som ses som feminint kodade, kan uppleva att deras könsroll blir utmanad. Möjligen kan det vara så att de manliga körledarna i föreliggande studie, som också kan ses som manliga förebilder, har påverkat pojkarna till att vilja sjunga och att därmed inte känna att deras könsroll blir utmanad. På grund av de manliga körledarna kanske eleverna i skolkörerna präglas av en annan syn på körsång som istället utmanar den feminina kodningen. En annan aspekt av resultatet kan dock vara att de som valt att delta i studien är de som faktiskt är intresserade av körsång. Därmed kan det finnas andra elever, som inte deltog i studien, som upplever den feminina kodningen som problematisk för det egna deltagandet i körsång i skolan.

Utifrån det resultat som presenteras uppstår frågan om körsång på gymnasiet bör vara obligatoriskt eller om det ska vara en frivillig kurs. Resultatet visar att skillnader i motivation och kunskapsnivå är ett problem för många elever i körerna. Frågan är då vilka som skulle tjäna på att ha körsång som en frivillig kurs. Möjligen skulle de erfarna eleverna tjäna på det eftersom de då kanske skulle slippa de oerfarna och på så sätt befinna sig på en gemensam kunskapsnivå med ett gemensamt intresse. Skulle de oerfarna, som inte vågar sjunga på grund av irritationer i gruppen och ouppnåeliga förväntningar på likvärdigt engagemang, tjäna på en sådan lösning? Kanske skulle dessa elever inte ens söka körsång som frivillig kurs och därför inte få lära sig de kunskaper som Skolverket (2011) tydligt skriver ut som mål. I kursen ensemble med körsång ingår bland annat arbete i grupp, körsång på grundläggande nivå, metoder för röstvård samt noterad och gehörsbaserad musik. I kunskapskraven står det även att elever ska klara av att samarbeta med andra och ta ansvar vid gruppens musikframföranden. Resultatet visar att deltagarna konstruerar körsång som en arena för skillnader i motivation och kunskapsnivå där eleverna i körerna inte lyckas samverka på grund av dessa skillnader. Därmed kan sägas att eleverna inte uppnår de tidigare angivna kunskapskraven om samarbete. Inte heller verkar eleverna ha förstått vissa av kunskapskraven inom körsång på gymnasiet. Istället visar resultatet att många deltagare konstruerar körsång i skolan som likvärdigt med fritidskörer som är frivilligt där engagemang och gemensamt intresse enligt Stenbäck (2001) inte är ett problem. Samtidigt framkommer det att flera deltagare ser på körsång som ett ämne i skolan, dock med lägre status än teoretiska ämnen. Effekten av deltagarnas konstruktioner om hur körsångare i en kör ska agera och hur en kör ska vara blir således att körsång i skolan är problematisk för alla inblandade.

Om inte eleverna uppnår kunskapskraven om samarbete och eget ansvar för gruppen går det emot Skolverkets (2011b) mål om att alla elever ska ges möjlighet att klara av kraven för en högskoleförberedande examen, vilket gör skolämnet körsång i allra högsta grad nödvändigt eftersom dess fokus ligger på arbete i grupp. Lärare har dessutom som uppgift att diskutera tillsammans med eleverna och utveckla hur samvaro i gruppen ska uppnås. Här pekar alltså Skolverket på lärarens roll och uppgift att se till att eleverna kan samarbeta, vilket innebär att körsångslärare ges en betydande roll för att målen ska uppnås. Parker (2014) skriver att erfarna körsångare i hennes undersökta körer lär de oerfarna om ledarskap och eget ansvar, och att det på så sätt skapas ett team. Alla elever i körerna förväntas enligt Parker upprätthålla gemenskapen och ta eget ansvar, vilket kan tyda på att körledarna ställer högre krav angående samarbete i dessa körer. På så vis stämmer det Parker skriver överens med Skolverkets skrift om lärarens betydande roll för att samarbete ska uppnås. Skolverkets skrift stämmer dock inte överens med deltagarnas konstruktioner om samarbete i föreliggande studie.

### **6.2.2 Körsångarna i kören**

I följande avsnitt presenteras hur körsångare konstrueras i skolkörerna utifrån aspekterna konkodade stämmor och skillnader i motivation och kunskapsnivå. I avsnittet belyses även den explicita och implicita kunskap som körsångarna producerar.

I resultatet framkommer det en diskurs om könskodade stämmor där deltagarna utmanar strukturen och menar att körledare använder felaktiga begrepp så som *tjejstämma* och *killstämma*, vilket kan exkludera elever som inte identifierar sig med det kön läraren uttalar. Både Borgström Källén (2014) och Hentschel (2017) menar att det sker en särundervisning baserat på kön inom körsång där elever placeras avskilt från varandra i rummet och enligt Hentschel delas upp på grund av bland annat rösternas register och klang.

Könskodade stämmor konstrueras i resultatet som en självklarhet i körsång i skolan där elever placeras och särskiljs från varandra utifrån kön. Det kan ses som att eleverna kategoriseras och placeras i fack istället för att fokusera på vad eleverna faktiskt ska åstadkomma i skolämnet körsång. Utifrån Skolverket (2011a) står det inget i kunskapskraven om att elever ska lära sig sjunga i stämmor som är könskodade. Det står bland annat att elever ska få möjlighet till att lära sig körsång på grundläggande nivå och att arbeta och samarbeta i grupp. Dessa mål förutsätter inte att körsång görs baserat på kön. Varför konstrueras då stämmor på detta vis inom körsång? I föreliggande studie konstruerar en deltagare en föreställning om att könskodade stämmor framförallt görs i skolan och inte i professionella körer. Samma deltagare konstruerar synen på att professionella körledare inte använder de begreppen, vilket kan tyda på en konstruktion om att könskodning endast görs i skolan. Dock menar Hentschel (2017) att könskodade stämmor bygger på att människor "historiskt och socialt reproducerat könsstereotypa vanor och strukturer som bygger på att flickor och pojkar är olika" (s. 157), vilket kan tyda på att den könsstereotypa strukturen går långt tillbaka i tiden och att könskodning inte enbart görs i skolan utan överallt.

Hentschel (2017) menar att denna särundervisning kan utmanas och förändras och att körundervisning kan utgöra en plats bortom normer om kön. Detta styrker hon med att några flickor i hennes studie bytte till tenorstämman för att balansera körklängen. Möjligen handlar problemet med könskodade stämmor inte om hur körledare vill att någon ska sjunga utan hur de kallar stämmorna, att de förutsätter att ett visst kön hör hemma i en viss stämma. Det behöver alltså inte vara stämmorna sopran, alt, tenor och bas som är problemet i sig utan att benämningen på dessa stämmor kopplas ihop med ett specifikt kön. I resultatet i föreliggande studie framkommer det att deltagarna konstruerar de könskodade stämmorna som felaktiga benämningar, vilket tyder på att de utmanar den konstruktion som görs av körledarna. Enligt Burr (2015) kan människor genom diskurser utöva makt genom att acceptera dem eller inte. Därav kan sägas att diskursen om könskodade stämmor som inte accepteras utan utmanas av deltagarna i föreliggande studie handlar om att utöva makt genom motstånd.

När det gäller bristen på pojkar i körverksamhet menar Freer (2007) att pojkar sjunger fast på ett mer slumpartat och informellt vis. Enligt Freer bör därför körlärare fokusera mer på elevernas musikaliska vilja och vad de vill åstadkomma med körsång. Genom att koppla Freers uttalande till föreliggande kontext skulle körsångslärare kunna fokusera mer på elevers musikaliska vilja än könskodade stämmor, det vill säga att lyssna på eleverna och vad de tycker är viktigt med körsång. Invanda mönster med könskodade stämmor skulle på så vis kunna ses som något som konstruerats helt i onödan. Kanske har könskodning alltid exkluderat elever i skolan som inte har vågat säga emot. I föreliggande studie lyfter deltagarna problemet, vilket kan ge en uppmaning till

musiklärare att lyssna och reflektera över detta problem. Enligt Skolverket (2011b) ska likabehandling främjas av all personal på en skola och en viktig uppgift är att uppmärksamma och förebygga diskriminering. Om elever känner sig exkluderade på grund av dessa benämningar som baseras på kön borde det vara av största vikt för körsångslärare att beakta detta och göra en förändring. Det kan även vara så att könskodade stämmor borde belysas på musiklärarutbildningar för att uppmärksamma blivande körsångslärare om de problem som könskodade stämmor kan skapa.

### *Skillnader som skapar utmaningar*

I resultatet framkommer det att skillnader i motivation och kunskapsnivå konstrueras som ett problem. Uttalandet om att en *fulländad kör* endast går att uppnå om alla deltagare har ett gemensamt intresse går att koppla till Stenbäck (2001) som menar att vissa elever inte känner samma glädje till skolkören som till fritidskörerna. I skolkören finns enligt Stenbäck en brist vad gäller eget ansvar, känsla för det sociala samspelet samt körgemenskap och Balsnes (2009) menar att gemenskapen och det sociala livet i kören är en viktig motivationsfaktor för deltagande i fritidskörerna. I resultatet i föreliggande studie konstrueras skillnaderna i kunskapsnivå samt skillnaderna i engagemang och intresse som problematiska. Irritation och konflikter uppstår på grund av dessa och visar sig genom deltagarnas samtal om hur vissa elever sjunger eller inte sjunger i kören. För några är det irriterande då de känner sig som den enda som faktiskt försöker att sjunga sin stämma, medan det för andra handlar om att de inte vågar sjunga på grund av rädsla för vilka reaktioner som kan uppstå om de sjunger fel. Även Hentschel (2017) menar att många elever inte vågar sjunga på grund av att de inte vågar förlänga sin sångkropp tillsammans med andra. I föreliggande studie handlar det om att vissa elever känner sig exkluderade och nedvärderade av andra i kören och därför inte vågar förlänga sin sångkropp. Även Legg (2012) menar att det kan vara problematiskt med sångundervisning för ungdomar eftersom de vill utforska och experimentera med sångkroppen samtidigt som de kan uppleva ångestkänslor inför risken för förnedring.

På grund av skillnader i motivation och kunskapsnivå misslyckas eleverna i skolkörerna i föreliggande studie att samverka. Deltagarna pekar ut både den erfarna och den oerfarna körsångaren som den ”skyldige” till denna misslyckade samverkan, vilket tyder på att det finns olika konstruktioner om hur en körsångare ska vara i en skolkör. Dock konstrueras körsångare som att alla ska vara lika vad gäller intresse, engagemang och kunskapsnivå för att uppnå en så kallad fulländad kör. Både Hylton (1981) och Parker (2014) menar att känslan av tillhörighet och gemenskap är viktigt inom körsång i skolan och även en av anledningarna till deltagande. Dock är körerna som Hylton och Parker undersökt frivilliga körer i skolan där eleverna själva väljer att delta. Stenbäck (2001) menar att nivåskillnader är ett stort problem i svensk skolkör till skillnad från frivilliga fritidskörerna, eftersom eleverna i skolkören har en förpliktelse att delta på grund av dess obligatorium. Om körsång konstrueras som att alla ska vara lika är det förståeligt om elever, som i föreliggande studie, känner sig irriterade på de som inte engagerar sig eller visar samma intresse som de själva. Samtidigt är det heller inte konstigt att vissa elever känner sig obekväma med att sjunga och ta plats på grund av den irritation som uppstår. En effekt av diskursen om skillnader i motivation och kunskapsnivå kan således vara att det sker en exkludering av alla i kören eftersom varken de oerfarna eller de erfarna får möjlighet att utvecklas inom körsång. De erfarna tycker det är tråkigt och känner att de inte kommer vidare när inte alla är på samma nivå och visar samma

intresse samtidigt som de oerfarna inte hinner med i tempot och upplever irritation och nedvärderande blickar från de andra i kören när de inte klarar av att sjunga sin stämma. Även Stenbäck (2001) menar att körvana elever glöms bort samt att de ovana visar ointresse och inte hinner med att förstå sitt eget lärande i skolkör, vilket även här skulle kunna tyda på att det sker en exkludering av alla. Hur ska då denna exkludering kunna motverkas och förebyggas? Enligt Skolverket (2011b) ska stöd och stimulans ges till alla elever av de som arbetar på skolan för att eleverna ska kunna utvecklas. Varje elevs enskilda behov är viktigt att beakta och lärare ska stärka elevers självförtroende samt främja lusten till att lära. Stamer (1999) framhäver vikten av att som körledare uppmärksamma alla elever och lyssna på deras synpunkter angående motivation och lärande samt skapa utförbara utmaningar.

### *Explicit och implicit kunskap*

I alla diskurser som har tagits upp i resultatet produceras kunskap som kan ses som både explicit och implicit. De explicita kunskaperna i diskursen om körsång som lärande framställs som de kunskaper körlärarna har artikulert och som deltagarna vet att de lär sig, som exempelvis noter, gehör, musicerande i grupp och lyssningsförmåga. Den implicita kunskapen som framkommer i föreliggande studie är den kunskap som deltagarna talar om i övriga diskurser i resultatet men som de inte kopplar direkt till lärande. I deltagarnas uttalanden produceras på så sätt olika former av kunskap som handlar om social gemenskap, disciplin, musikalisk kunskap, undervisningsstrategier, könskoder och skillnader i motivation och kunskapsnivå. Deltagarna producerar genom sitt tal att de får kunskap om att elever i skolkören blir exkluderade om de är oerfarna och att de blir inkluderade om de är erfarna samt att körsång i skolan är problematiskt på grund av skillnader i motivation. De producerar kunskap om gemenskap, glädje och att våga sjunga tillsammans samt att stämrepetitioner vore ett bättre alternativ för en effektivare undervisning. Att stämmor i körsång är könskodade är också en kunskap som deltagarna producerar men som de utmanar med sina uttalanden. Därmed konstrueras kunskap om att könskodade stämmor är felaktigt.

Det är intressant att deltagarna till största del endast ser musikaliska kunskaper som lärande i kör när de samtidigt talar om många olika kunskaper i övriga diskurser. Stenbäck (2001) skriver att körlärarna i hennes studie anser att träning av gehör, röstteknik och ensemblemusicerande bör göras i kören och hon menar att dessa kunskaper premieras på grund av traditioner inom körsång. Även Bygdéus (2015) menar att körledarpraktiken är förbunden med traditioner. Detta kan gå att koppla till diskursen om lärande som visar att vissa kunskaper konstrueras som givna där alla deltagare i föreliggande studie är överens om vad de lär sig i kören. Däremot är deltagarna inte helt överens om vad de kan ha för användning av körsång i framtiden. Kunskaper om exempelvis disciplinering, exkludering och inkludering, könskodade stämmor, glädje och gemenskap samt skillnader i motivation och kunskapsnivå kan vara just kunskaper de har nytta av både i skolan och i framtiden men som de inte direkt kopplar till lärande. Utifrån resultatet kan dessa kunskaper ses som mindre värda eftersom de är outtalade. Endast några deltagare poängterar att disciplin är något de lär sig i kören och har användning för i framtiden. Det kan vara så att det i diskursen om lärande finns en konstruktion om att kunskap måste vara uttalat för att kunna ses som kunskap. Med Stenbäck (2001) skrift som grund om att vissa kunskaper premieras på grund av traditioner, tyder föreliggande studies resultat på att dessa traditioner lever kvar och att samma kunskaper fortfarande premieras. Dock framkommer i Sandberg Jurströms (2009) studie att det

krävs att körsångare har kännedom om musikaliska begrepp och kan omsätta noter och körledares information till klingande musik för att ytterligare lärande ska ske. Tidigare i diskussionen har flera mål och kunskapskrav utifrån Skolverket (2011a, 2011b) nämnts, såsom likabehandling, elevers delaktighet, samarbete, eget ansvar och ett flertal musikaliska kunskaper. Skolverket pekar även på lärarens betydande roll och uppgift att se till att alla mål och kunskapskrav möjliggörs och således synliggörs, vilket kan innebära att körlärare har en uppgift att synliggöra även det implicita lärande som kan finnas inom skolämnet körsång.

### 6.2.3 Lärarna i kören

I följande avsnitt problematiseras de körtraditioner som framkommit i studiens resultat samt körledares ledarstilar och hur de påverkar möjligheter till en motiverande lärandemiljö.

I resultatet framkommer en diskurs om körsång som ineffektiv undervisning. Deltagarna framställer repetitionsarbetet av nya låtar som långsamt, vilket resulterar i prat och brist på fokus och motivation. Även Stenbäck (2001) påpekar att en lärdom i kör är att få vänta, vilket ses som en motivationshämmande aspekt. Deltagarna i föreliggande studie pekar på körledaren som den ”skyldige” på grund av de undervisningsstrategier som används. Samtidigt som några deltagare talar om behovet av en auktoritär körledare framhåller andra att det behövs en balans mellan en auktoritär och en mer avslappnad underhållande ledarstil. Diskursen om körsång som ineffektiv undervisning och diskursen om körsång som disciplinering står därmed delvis i motsats till varandra. De flesta av deltagarna vill inte ha en allt för auktoritär körledare samtidigt som de menar att prat och ofokuserade körsångare stör undervisningen och gör den ineffektiv. En auktoritär ledarstil konstrueras som rätt och professionell medan vissa deltagare menar att en sådan ledarstil bidrar till oroskänslor och brist på motivation. Här framställs en potentiell strid för hur en körledare ska vara, vilket kan kopplas till Börjeson och Palmblad (2007) som menar att det alltid finns potentiella strider mellan diskurser och hur de ska framställas. Det kan sägas att det i föreliggande studie, i enlighet med Burrs (2015) definition av makt, blir en slags maktkamp mellan deltagarnas konstruktioner om hur körledare ska vara och hur undervisning ska ske. Diskurserna om ineffektivitet och disciplinering accepteras här aldrig helt av deltagarna.

Trots varierande förhållningssätt till körledares ledarstilar konstruerar deltagarna körledaren som en viktig och central person för att få körundervisningen att fungera. Sandberg Jurström (2009) menar att en dominant ledarstil är vanligast inom de fritidskörerna hon undersökt och att denna ledarstil samt ledarens arbetssätt går att legitimera på grund av att körsångarna själva har valt både kören och körledaren. I skolkörerna har eleverna dock inte själva valt att delta och på så vis heller inte valt körledaren. Kanske är en auktoritär ledarstil inte avgörande för hur mycket prat som förekommer på lektionerna. Det framkommer i resultatet att det inte finns någon annan utväg än att börja prata när körledaren arbetar med en stämma i taget, och därmed konstrueras det som giltigt med bristande fokus. Det kan sägas att resultatet i denna studie angående ofokuserade elever därför är mer präglat av körledarens val av undervisningsstrategier än huruvida dennes ledarstil är disciplinerad och auktoritär. Stenbäck (2001) menar att körledarna i hennes studie använder en traditionell undervisning där inga nya metoder används eller eftersöks, och Sandberg Jurström

(2009) menar att de körledaridentiteter som produceras inom körer kan bero på tidigare producerade kulturella sociala regler och förväntningar för hur körsångare och körledare kan samspela. De handlingar och positioner som produceras ifrågasätts inte alltid enligt Sandberg Jurström, utan ses som självklarheter och lever därför kvar. Det skulle kunna vara möjligt att dessa traditionella undervisningsstrategier, som även konstrueras i föreliggande studie, ”sitter i väggarna” och anses vara fasta mönster inom körsång som om och om igen upprätthålls. Detta kan kopplas till det Alvesson och Skoldberg (2008) kallar för ”receptkunskap” för handlande, vilket utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv är socialt konstruerat. En effekt av konstruktionen kan således vara att körledares brist på att söka nya undervisningsstrategier leder till bristande fokus och motivation hos eleverna.

Enligt Stenbäck (2001) kan körtraditioner motverka sökandet efter nytänkande metoder och körledarens dominanta ledarstil kan minska elevernas inflytande på undervisningen. Resultatet i föreliggande studie visar att körledarna beskrivs som att de använder sig av fasta mönster och traditioner i sin undervisning, vilket framställs som en motivationshämmande aspekt. Deltagarna konstruerar stämrepetitioner som ett mer produktivt alternativ och talar bland annat om att självständigt och stämvis öva sin egen stämma. På så sätt eftersöker deltagarna en större delaktighet i undervisningen där de får ta eget ansvar istället för att lägga tid på att försöka vara tysta och sitta stilla medan körledaren övar med en specifik stämma. Det kan sägas att eleverna försöker utmana körledarnas arbetssätt, i enlighet med det Burr (2015) skriver om, att genom språket försöka förändra och utmana människors sätt att tänka.

Frågan uppstår om varför fasta undervisningsmönster och traditioner fortfarande lever kvar i körundervisningen. Skolverket (2011b) skriver att en av skolans uppgifter är att elever ska få möjlighet att skapa en unik egenart och lära sig att leva i samhället ”genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet” (s. 5). Det framkommer även i läroplanen att elever ska ges inflytande över både arbetet i skolan och utbildningen. Med Skolverkets skrift som grund kan frågan ställas om skolämnet körsång lever upp till dessa krav. Utifrån resultatet i föreliggande studie kan det sägas att körledarna konstrueras som dominanta där eleverna får litet utrymme för inflytande samt där körledarna styr lektioner och val av undervisningsstrategier. Det finns även en konstruktion om körledaren som auktoritär där körledaren har en överordnad position och framställs som sträng. Kanske behöver dock inte dominant och auktoritär ledarstil förutsätta varandra. Utifrån deltagarnas konstruktioner i resultatet kan sägas att en lärare kan vara auktoritär och hur sträng som helst, men på grund av den dominanta ledarstilen där ledaren styr valen av undervisningsstrategier och eleverna får litet utrymme för delaktighet kommer ändå prat och brist på motivation och fokus uppstå eftersom det framställs som det naturliga skeendet i dessa lektioner. Freer (2007) menar att lärare borde söka nya undervisningsstrategier och metoder för att inkludera eleverna mer och undvika en variationslös undervisning. På grund av dessa aspekter kan det vara viktigt för musiklärare som undervisar eller kommer att undervisa i skolämnet körsång att ta detta i beaktning och reflektera över sin egen ledarstil och hur det påverkar eleverna, om läroplanens och kunskapskravens mål möjliggörs samt vikten av att söka nya metoder och undervisningsstrategier.



### 6.3 Lärarprofessionens utmaningar

Resultatet i föreliggande studie visar att det finns många utmaningar för musiklärare som undervisar eller kommer att undervisa i skolämnet körsång. Resultatet tyder på att den största utmaningen är diskursen om skillnader i motivation och kunskapsnivå, vilken alla deltagare talar om som negativ och problematisk. Körsångslärare har en central och viktig roll för att få undervisningen att fungera och för att skapa en motiverande och inkluderande undervisningsmiljö där alla elever känner sig sedda. Jag hoppas att föreliggande studie kan ge musiklärare en ökad kunskap om elevers erfarenheter av skolämnet körsång så att de kan uppmärksamma problematiken som studien pekar på och utveckla sin undervisning. Jag hoppas även att studien kan bidra till en ökad förståelse för vikten och betydelsen av skolämnet körsång. Därför är det viktigt att även musiklärarutbildningar runt om i landet beaktar de problematiska diskurser som framställs i resultatet och utvecklar kurserna i körsång så att studenterna under sin utbildning får möjlighet att utveckla ett nytänkande vad gäller körsångsdidaktik.

### 6.4 Framtida forskning

Resultatet i föreliggande studie uppdykar flera frågor som är av intresse att forska vidare på i framtiden. Studiens resultat tyder på att vissa av läroplanens mål och vissa kunskapskrav inte uppnås till fullo. Därför är det av stort intresse att undersöka hur musiklärare som undervisar i skolämnet körsång arbetar med val av undervisningsstrategier, repertoar, svårighetsgrad och skillnader i motivation och kunskapsnivå. Det vore intressant att undersöka lärares erfarenheter och tankar kring dessa frågor och hur de arbetar för att uppnå en motiverande och inkluderande undervisning i skolämnet körsång. En annan fråga som uppkommit är hur körledares ledarstil påverkar körsångarna och hur olika ledarstilar kan bidra eller inte bidra till att uppnå en motiverande och inkluderande undervisning. För en sådan undersökning skulle en etnografisk ansats kunna vara lämplig där både observationer och intervjuer används, för att synliggöra vilka strategier lärare använder samt vad strategierna kan få för effekter. Det vore intressant att se om det finns en skillnad på hur lärare beskriver sina strategier och dess syfte och hur de i praktiken använder dem. Det resonemang som framkommer i diskussionen om manliga förebilder och körledare och hur de påverkar pojkars syn på körsång vore även intressant att forska vidare på.

## Referenser

- Ahrne, G., & Svensson, P. (Red.). (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Författarna och Liber AB.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Balsnes, A.H. (2009). *Å lære i kor: Belcanto som praksisfellesskap*. (Doktorsavhandling, NMH-publikasjoner, 7). Oslo: Norges Musikkhøgskole. Tillgänglig:  
<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/172411/BalsnesKor.pdf?sequence=1>
- Bergman, Å. (2009). *Växa upp med musik: ungdomars musikanvändande i skolan och på fritiden*. (Doktorsavhandling, Skrifter från musikvetenskap, 93). Göteborg : Göteborgs universitet, 2009. Göteborg. Tillgänglig:  
[https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/20314/1/gupea\\_2077\\_20314\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/20314/1/gupea_2077_20314_1.pdf)
- Borgström Källén, C. (2014). *När musik gör skillnad: genus och genrepraktiker i samspel*. (Doktorsavhandling, ArtMonitor avhandling, 47). Göteborg : Högskolan för scen och musik vid Göteborgs universitet, 2014. Göteborg. Tillgänglig:  
[https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/35723/4/gupea\\_2077\\_35723\\_4.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/35723/4/gupea_2077_35723_4.pdf)
- Burr, V. (2015). *Social constructionism* (3. ed.). London: Taylor & Francis Group.
- Bygdéus, P. (2015). *Medierande verktyg i körledarpraktik: en studie av arbetssätt och handling i körledning med barn och unga*. (Doktorsavhandling, Studies in music and music education, 20). Lund : Lunds universitet, 2015. Lund.
- Börjesson, M., & Palmblad, E. (red.). (2007). *Diskursanalys i praktiken*. Stockholm: Liber AB.
- Dahlin Ivanoff, S. (2015). Fokusgruppsdiskussioner. I G. Ahrne, & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 81-92). Stockholm: Författarna och Liber AB.
- Einarsdóttir, S. L., & Gudmundsdóttir, H. R. (2016). The role of choral singing in the lives of amateur choral singers in iceland. *Music Education Research*, 18(1), 39-56.  
doi:10.1080/14613808.2015.1049258
- Elorriaga, A. (2011). The construction of male gender identity through choir singing at a Spanish secondary school. *International Journal of Music Education*, 29(4), 319-332. doi:  
10.1177/0255761411421091

- Ericsson, C. (2006). *Terapi, upplysning, kamp och likhet till varje pris: Undervisningsideologier och diskurser hos lärare och lärarstuderande i musik*. (Studies in music and music education, 7). Malmö: Malmö Academy of Music.
- Freer, P. K. (2007). Between research and practice: How choral music loses boys in the "middle". *Music Educators Journal*, 94(2), 28-34. doi:10.1177/002743210709400207
- Friberg, F. (red.) (2012). *Dags för uppsats: vägledning för litteraturbaserade examensarbeten*. (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Green, L. (1997). *Music, gender, education*. NY: Cambridge University Press.
- Hentschel, L. (2017). *Sångsituationer: En fenomenologisk studie av sång i musikämnet under grundskolans senare år* (Doktorsavhandling i pedagogiskt arbete, 80). Umeå: Umeå universitet. Tillgänglig: <http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1140734&dswid=-5658>
- Holmberg, K. (2010). *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad?* (Doktorsavhandling, Studies in music and music education, 14). Lund: Lunds universitet. Malmö. Tillgänglig: [http://portal.research.lu.se/portal/sv/publications/musik-och-kulturskolan-i-senmoderniteten-reservat-eller-marknad\(59e988cb-3252-45bd-a936-08f1e8b6b0c9\).html](http://portal.research.lu.se/portal/sv/publications/musik-och-kulturskolan-i-senmoderniteten-reservat-eller-marknad(59e988cb-3252-45bd-a936-08f1e8b6b0c9).html)
- Hylton, J. B. (1981) Dimensionality in High School Student Participants' Perceptions of the Meaning of Choral Singing Experience. *Journal of Research in Music Education*, 29(4), 287-303. doi: 10.2307/3345005
- Johansson, K. (2011). *Inside views on contemporary swedish choral practice*. I U. Geisler & K. Johansson (red.), *Choir in focus 2011* (s. 15-32). Göteborg: Bo Ejeby förlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3. [rev.] uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Legg, R. (2013). Reviewing the situation: a narrative exploration of singing and gender in secondary schools. *Music Education Research*, 15(2), 168-179. Doi: 10.1080/14613808.2012.737774
- McBride, N. R. (2016). Singing, sissies, and sexual identity: How LGBTQ choral directors negotiate gender discourse. *Music Educators Journal*, 102(4), 36-40. doi: 10.1177/0027432116644653
- Parker, E. C. (2014). The process of social identity development in adolescent high school choral singers: A grounded theory. *Journal of Research in Music Education*, 62(1), 18-32. doi: 10.1177/0022429413520009

- Sandberg Jurström, R. (2009). *Att ge form åt musikaliska gestaltningar: en socialsemiotisk studie av körledares multimodala kommunikation i kör* (Doktorsavhandling, ArtMonitor avhandling, 14). Göteborg : Göteborgs universitet, 2009. Göteborg.
- Skolverket. (2011a). *Ämnesplan för musik och Kursplan. Ensemble med körsång, 200p.*  
Hämtad från  
[https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sok-amnen-kurser-och-program/subject.htm?subjectCode=MUS&courseCode=MUSENS0&lang=sv&tos=gy#anchor\\_MUSENS0](https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sok-amnen-kurser-och-program/subject.htm?subjectCode=MUS&courseCode=MUSENS0&lang=sv&tos=gy#anchor_MUSENS0)
- Skolverket. (2011b). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för Gymnasieskola 2011.*  
Hämtad från  
[https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2705](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2705)
- Skolverket. (1994). *Ämnesplan för musik och Kursplan. Körsång A, 50p.*
- Skolverket (2015). *Musik i grundskolan: En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9.* Hämtad från  
[https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3498](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3498)
- Stamer, R. A. (1999). Motivation in the choral rehearsal. *Music Educators Journal*, 85(5), 26-29. doi: 10.2307/3399544
- Stenbäck, H. (2001). *Lärande i kör: en studie av körsång i gymnasium och folkhögskola.* (Licentiatuppsats, 22) Luleå : Luleå tekniska universitet, 2001. Piteå.
- Sveriges Körförbund (u.å.). Hämtad 2018-05-07, från  
<https://www.sverigeskorforbund.se/>
- Vetenskapsrådet (2011). *God Forskningssed.* Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Warzecha, M. (2013). Boys' perceptions of singing: A review of the literature. Update: *Applications of Research in Music Education*, 32(1), 43-51. doi: 10.1177/8755123313502341
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod.* Lund: Studentlitteratur.

Willson, J. M. (2012). Composition Instruction and Cognitive Performance: Results of a Pilot Study. *Research & Issues in Music Education*, (10), 6-6.

Zadig, S. (2011). *Vi sjunger så bra tillsammans: Om medvetet eller omedvetet samarbete mellan körsångare samt om formella och informella ledare i körstämman* (Licentiatuppsats). Örebro: Örebro universitet. Tillgänglig:  
<http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:457363/FULLTEXT03.pdf>

